

Lucas Almeida Dias
Eduardo Silva Benetti
Eliezer Botelho da Silva
(Organizadores)

Educação & Cidadania: desafios contemporâneos



GRADUS
EDITORA

**Lucas Almeida Dias
Eduardo Silva Benetti
Eliezer Botelho da Silva**
(Organizadores)

Educação & Cidadania: desafios contemporâneos



Dados Catalográficos

DIAS, Lucas Almeida; BENETTI, Eduardo Silva; SILVA, Eliezer Botelho da. (Orgs.). Educação & Cidadania: desafios contemporâneos. 1 Ed. Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2024.

ISBN: 978-65-81033-xx-x

CDD 370.00

Todos os autores cedem os direitos autorais da obra para a Gradus Editora, impossibilitando a reprodução por outras editoras ou meios de veiculação de materiais didáticos, científicos e acadêmicos de cunho comercial, não comercial, associação científica ou cultural, bem como Instituições de Pesquisa, pelo prazo de exploração de 70 anos, conforme Lei 9.610/98.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de atribuição Creative Commons.

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

GRADUS EDITORA – Todos os Direitos Reservados – 2024
Rua Luiz Gama, 229. Vila Independência. Bauru, São Paulo. Brasil.
www.GRADUSEEDITORA.com

Editor-chefe: Lucas Almeida Dias
Registro e indexação: Gradus Editora | Câmara brasileira do livro | CrossREF
Capa: Bruno M. H. Gogolla
Diagramação: Bruno M. H. Gogolla

Comitê editorial científico – Gradus Editora

Prof. Dr. Douglas M. A. de A. P. dos Santos

Profa. Dra. Cintya de Oliveira Souza

Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Profa. Dra. Andreia de B. Machado

Profa. Dra. Manuela Costa Melo

Prof. Dr. Carlos Gomes de Castro

Profa. Dra. Ana Beatriz D. Vieira

Profa. Dra. Janaína Muniz Picolo

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Prof. Dr. Thiago Henrique Omena

Prof. Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Prof. Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Prof. Dr. Leandro A. dos Santos

Prof. Dr. Gustavo Schmitt

Prof. Dra. Renata Cristina L. Andrade

Profa. Dra. Daniela Marques Saccaro

Profa. Dra. Gladys del C. M. Morales

Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

Sumário

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DA INCLUSÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM PROJETOS EXTENSIONISTAS....	11
A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA PARA A COMUNICAÇÃO CONSTRUTIVA NA EDUCAÇÃO	17
AFETIVIDADE E INCLUSÃO NA PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	23
COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: UM CONVITE À VIVÊNCIA ESCOLAR COMPARTILHADA, DIALOGADA E INTEGRADA	29
A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO FORMA DE AUTOCONHECIMENTO PARA EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
EDUCAÇÃO & CIDADANIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CIDADANIA ATIVA	39
AS POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.....	45
EDUCAÇÃO E O DESAFIO DE FORMAR UM CIDADÃO CONSCIENTE CONTRA A CORRUPÇÃO.....	49

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL.....	57
ABORDAGEM DIALÓGICA EM PROCESSOS DE LEITURA E COMPREENSÃO: ALGUMAS DISCUSSÕES PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES.....	63
PROPOSTA DE ENSINO DO CONTEÚDO GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	69
A DEFASAGEM NO ENSINO ESCOLAR BRASILEIRO: O CONTEÚDO DOGMÁTICO FRENTE ÀS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	75
PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: O PAPEL DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA VISÃO DE PIAGET E VYGOTSKY	81
PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES	87
O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	91
DESENVOLVIMENTO MORAL, EDUCAÇÃO E DISCIPLINA: INTERFACES EM ANÁLISE.....	95
A INCLUSÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO.....	99
EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM PAULO FREIRE.....	103

EDUCAÇÃO FÍSICA E MARCADORES SOCIAIS: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES DAS/SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS	107
CASA INTELIGENTE: UM ESTUDO DA GEOGRAFIA NA INCLUSÃO SOCIAL	113
INCLUSÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL: UM OLHAR POR OUTRA PERSPECTIVA	119
O PAPEL DA UNIVERSIDADE (USP E UNESP) SEGUNDO A TEORIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO.....	123
O ENSINO DA GEOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA A INTERDISCIPLINARIDADE	127
BULLYING: QUAL O PAPEL DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO A ESTE TIPO DE VIOLÊNCIA?	135
AS NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FRENTE A TECNOLOGIA.....	141
A FUNDAÇÃO DA SANTA CASA NAS PÁGINAS DE O BAURÚ (1911-1913)	145
UM QUINTAL DIFERENTE: DISCUSSÕES ENTRE A RELAÇÃO DA ESCOLA, COMUNIDADE E EVASÃO ESCOLAR	151
A EVASÃO DOS ESTUDANTES EM CURSOS DE FÍSICA: DISCUSSÕES SOBRE A PERMANÊNCIA	155

Prefácio

Em sua gênese, o livro “Educação & Cidadania: desafios contemporâneos” surgiu como um espaço de divulgação multidisciplinar dos meandros da educação e sua prática, seja no ensino, pesquisa ou extensão na comunidade, bem como seu impacto no avanço científico. A implementação constante do conhecimento, na educação, possibilita que diferentes áreas do conhecimento busquem, em uníssono, o mesmo objetivo: a promoção de uma educação de qualidade, democrática e justa. No âmbito da academia, a busca pelo conhecimento vai além dos muros das instituições de ensino, estendendo-se aos espaços em que se encontram os desafios da sociedade. É nesse contexto que a extensão universitária emerge como uma ponte entre a academia e a comunidade, promovendo a cidadania e a inclusão por meio de projetos que transformam realidades e ampliam horizontes.

Este livro é um compêndio de experiências vividas e compartilhadas por aqueles que se dedicam à extensão universitária, na qual a pesquisa se inicia, mas também reverbera nas salas de aula e nos corredores escolares, revelando como a educação se torna um instrumento poderoso na promoção da cidadania e inclusão. Por meio de relatos detalhados, os projetos extensionistas aqui apresentados, evidenciam também como a academia pode se configurar em um agente de transformação social, engajando-se ativamente nas demandas e necessidades da comunidade.

Também temos a importância da escuta ativa para uma comunicação construtiva na educação como um dos pilares abordados neste livro. Reconhecer a voz de cada indivíduo, suas experiências e perspectivas, torna-se fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo e empático, capaz de potencializar o aprendizado e promover a diversidade. Afetividade e inclusão são conceitos intrínsecos à prática educativa voltada para a diversidade. Portanto, neste livro, exploramos como a afetividade revela-se como elemento essencial na promoção de uma educação que acolhe e respeita as diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Nesse sentido, a comunicação não-violenta emerge como uma ferramenta poderosa para promover uma convivência escolar pautada no diálogo e na integração. Ao propor uma vivência compartilhada e dialogada, ela se torna um convite à reflexão sobre as relações interpessoais e o papel de cada um na construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo. A jornada de autoconhecimento dos educadores da educação infantil através da comunicação não-violenta é também um dos temas centrais deste livro. Ao explorar como essa abordagem pode transformar não apenas as relações com os alunos, mas também consigo mesmos, os educadores encontram novas formas de se relacionar com o processo educativo e consigo mesmos.

Educação e cidadania se entrelaçam em uma teia complexa de desafios contemporâneos. Este livro busca explorar as interseções entre educação inclusiva, cidadania ativa e os desafios enfrentados pela sociedade, oferecendo reflexões e propostas para uma prática educativa mais engajada e transformadora. As metodologias ativas surgem como uma alternativa promissora na formação de professores e no processo de aprendizagem dos estudantes. Ao incentivar a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento, elas se mostram capazes de potencializar o desenvolvimento tanto dos educadores quanto dos educandos. Por fim, “Educação & Cidadania: desafios contemporâneos” se propõe a ser um instrumento de reflexão e inspiração para todos aqueles que acreditam no poder da educação como ferramenta de transformação social. Que os relatos e experiências aqui compartilhados possam incentivar novas práticas e iniciativas em prol de uma educação mais inclusiva, participativa e consciente.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DA INCLUSÃO: relatos de experiências em projetos extensionistas

Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta¹ – Centro Universitário de Adamantina

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, verificamos uma intensificação na valorização da extensão no ambiente acadêmico, que passa a ocupar mais importância nos projetos político-pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES), na articulação entre o ensino e a pesquisa, bem como tem ganhado força a partir de editais extensionistas (Leandrini *et al.*, 2020).

Desta forma, vem se refletindo mais frequentemente, que as práticas educacionais devem estar fundamentadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Assim, dada essa indissociabilidade, vemos uma integração entre o que se ensina, o que se pesquisa e o que será estendido à sociedade. Nestas ações de extensão, o estudante é protagonista, enquanto o docente é o mediador do processo. Para tanto, a extensão universitária visa integrar teoria, técnica e prática, proporcionando ao discente o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de novas possibilidades de intervenção.

Neste sentido, é importante nos atentarmos para a Resolução n.º 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, que orienta as diretrizes da extensão para a Educação Superior Brasileira. Destacamos que esta, é uma atividade integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa, configurando-se de forma interdisciplinar, político educacional, cultural, científica, tecnológica, promovendo a interação entre as instituições de ensino superior e os setores sociais, produzindo e aplicando conhecimento, e articulando permanentemente o ensino e a pesquisa. Estas atividades extensionistas devem compor, no mínimo, dez por cento do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, fazendo parte da matriz curricular destes (Brasil, 2018).

Visto a importância da extensão universitária para a promoção da cidadania, da inclusão e da interação social, neste capítulo, destacamos experiências extensionistas na graduação em Psicologia, a partir de dois projetos, apresentados a seguir. Estes partem da Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de outubro de 2023, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, e nas quais são

¹ Doutora, com estágio pós-doutoral em Educação, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília/SP - e-mail: thaisaangelica@fai.com.br.

destacadas a criação e execução de projetos de extensão relacionados aos seus eixos estruturantes e às suas ênfases curriculares, fomentando atividades que sejam interdisciplinares, transdisciplinares e intersetoriais entre professores, estudantes e ao longo da formação (Brasil, 2023).

Para tanto, a extensão universitária oportuniza diferentes experiências aos graduandos, contribuindo para atitudes mais responsáveis e seguras, para a promoção da comunicação entre universidade e ambiente externos (Sampaio *et al.*, 2018). Além de promoverem a associação entre universidade e a sociedade, prestam serviços assistenciais e favorecem, sobretudo, o desenvolvimento de competências e de conhecimento (Santana *et al.*, 2021).

Minetto *et al.* (2016) destacam que a ação universitária é um processo educativo dinâmico que favorece a articulação entre o aprendizado proposto na sala de aula e a realidade social, por meio da vivência nos diferentes contextos. Desta forma, as ações extensionistas auxiliam a missão social da instituição de ensino superior que é a de se articular às demandas da sociedade (Costa *et al.*, 2019).

Frantz (2020) aborda que a função da universidade não pode ser conduzida por uma visão economicista, que a submetem aos interesses do mercado e a uma organização de negócios, mas seu horizonte se fundamenta em seu compromisso social. O autor complementa que deveria ser uma instituição de valores de vida, estando voltada para a ciência e o conhecimento. Pois este desenvolvimento científico e tecnológico, somente adquire sentido para as sociedades humanas, quando estiver comprometido com a vida. Quando integramos a extensão com a pesquisa, podemos efetivamente compreender a ação-reflexão no processo de desenvolvimento social.

Assim, para Assad (2023) a universidade é um local de produção, acumulação e disseminação de conhecimentos. As ações extensionistas permitem uma troca com o contexto em que estão inseridas, sendo produtoras de sentidos para a comunidade (Jager *et al.*, 2021). Portanto, a extensão configura-se como uma estratégia da universidade para compartilhar o conhecimento com a população, promovendo para isso o desenvolvimento social.

2 DESENVOLVIMENTO

Os projetos de extensão apresentados a seguir, nasceram do entendimento do compromisso do ambiente acadêmico com a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Inclusive, do desejo de que a formação acadêmica assuma cada vez mais seu compromisso, para a transformação da sociedade.

As matrizes curriculares dos cursos de graduação, e neste relato de experiência da Psicologia, devem estar estruturadas para além do processo ensino-aprendizagem, ou seja, devem fomentar ações que integrem teoria, técnica e prática, proporcionando aos graduandos, experiências profissionais enriquecedoras, e contribuindo para a formação de sujeitos mais éticos, críticos e reflexivos e agentes de mudança social.

2.1 Projeto: Mães Universitárias em Foco

Este projeto de extensão universitária está embasado no fortalecimento da educação, no olhar mais atento para o estudante universitário, para a sua saúde emocional, para a construção de práticas pedagógicas mais ativas, de valorização dos participantes no processo educacional, como sujeitos ativos para aprender e construir o conhecimento.

Para tanto, justifica-se como fundamental no ambiente acadêmico, por existir uma complexa tarefa de equilibrar os papéis de estudante e responsável parental. Conciliar os compromissos acadêmicos com as demandas da vida familiar é um verdadeiro malabarismo, que muitas vezes exige das mães universitárias, habilidades de organização e gerenciamento do tempo altamente desenvolvidas. Além disso, as mães universitárias enfrentam desafios emocionais, como a culpa por não conseguirem dedicar todo o tempo necessário aos filhos ou por sentirem-se sobrecarregadas com a pressão de suas responsabilidades duplas. Outros desafios incluem: dificuldade em solicitar regime de exercícios domiciliares, o baixo acesso a creches públicas,

a ausência de condições econômicas para buscar serviços na rede privada, incompreensão por parte dos docentes e discriminação pela comunidade acadêmica, ausência de uma rede de apoio, cansaço e obrigações de maternidade (Silva; Guedes, 2020).

Foi com este objetivo que estas atividades extensionistas se estruturaram, visando integrar a comunidade acadêmica, por meio dos diferentes cursos oferecidos na IES, com a graduação em Psicologia, contribuindo para a saúde emocional das mães universitárias, bem como para as relações interpessoais.

As referidas atividades extensionistas estão em execução em uma IES do interior do estado de São Paulo, tendo sido selecionadas por meio de edital da Pró-Reitoria de Extensão. A metodologia se pauta em rodas de conversa, oficinas e pronto atendimento. Tais intervenções vêm no sentido de contribuírem para a construção de um ambiente de escuta e acolhimento. As intervenções em grupo acontecem quinzenalmente, com duração de uma hora, e o pronto atendimento, individualmente, é oferecido sempre que necessário.

A estruturação de uma rede de apoio, que vá ao encontro de proteção e permanência da mãe no espaço da universidade, inclusive a estruturação de grupos com a presença de um psicólogo mediador, podem ser importantes para promover reflexões sobre como enfrentar as demandas em conciliar a maternidade e a vida universitária (Silva *et al.*, 2021).

A viabilidade dessas ações extensionistas refletem sobre possíveis estratégias que reduzam as barreiras e promovam a igualdade de oportunidades em se obter uma formação superior. Políticas e programas de apoio garantem que as mães universitárias tenham igualdade de oportunidades no acesso, na permanência e na formação no ensino superior, evitando que obstáculos adicionais relacionados à parentalidade tragam prejuízos ao seu desempenho acadêmico e suas chances de sucesso profissional (Bereta; Rodrigues, 2024).

2.2 Projeto: Contribuições da Psicologia para a Saúde Emocional de Estudantes e Profissionais da Educação

Nesta perspectiva, do entendimento do adoecimento mental e da necessidade de trazermos contribuições da Psicologia para a saúde emocional de estudantes e profissionais da educação, que este projeto de extensão se estrutura em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do oeste paulista, no sentido de integração de práticas que possam olhar para a comunidade escolar e suas demandas.

Este projeto extensionista, aprovado por meio de edital da Pró-Reitoria de Extensão, está sendo desenvolvido pelo segundo ano consecutivo. Foi estruturado, a partir da solicitação da equipe gestora, para a realização de parcerias no desenvolvimento de intervenções da graduação em Psicologia no ambiente educacional.

Destacamos que, a saúde mental diz respeito ao estado mental dos sujeitos e das coletividades, configurando-se como um campo polissêmico e plural, condições estas, altamente complexas (Amarante, 2007). É neste sentido, nossa compreensão de que a saúde mental é atravessada por uma variabilidade de fatores, relacionando-se aos aspectos biopsicossociais e à qualidade da interação individual e coletiva do indivíduo.

Sabemos que o estudante é permeado por uma série de enfrentamentos, que desafiam sua permanência no ensino, podendo acarretar diversas manifestações emocionais estressoras, prejudicando seu desempenho acadêmico e sobretudo afetando sua saúde mental. Situação não diferente ao profissional da educação, que também lida com questões pessoais e da esfera do trabalho, que podem acarretar diversas manifestações no âmbito emocional. Para tanto, revela-se como imprescindível que as instituições educacionais voltem seu olhar para a saúde mental dessa população, desenvolvendo ações institucionais e interventivas decorrentes de demandas pedagógicas e principalmente, psicológicas.

O projeto possibilita a construção de um espaço para mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, bem como estruturar oportunidades para o compartilhamento de experiências, para a diminuição do sofrimento psíquico dos estudantes e profissionais da educação (docentes e funcionários). A metodologia está organizada em intervenções individuais e coletivas, a partir de rodas de conversa, oficinas, plantão psicológico,

participação em reuniões de estudo e planejamento dos docentes e equipe gestora. O desenvolvimento das intervenções ocorre duas vezes na semana, com duração de 6 horas semanais.

Tais intervenções também contribuem para a construção de um ambiente gerador de metodologias próprias voltadas para a análise e resoluções coletivas dos desafios enfrentados pela instituição escolar e que promovam a melhoria da qualidade da educação, por conseguinte da aprendizagem, desenvolvimento e convivência democrática no ambiente escolar. Os resultados caminham de encontro com um ambiente mais acolhedor tanto para os estudantes como para os profissionais da educação, em que possam expressar seus sentimentos e discutir sobre questões pessoais e do ambiente de trabalho que interferem nas atividades cotidianas e conseqüentemente, na saúde emocional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária adquire relevância devido sua responsabilidade social na geração de conhecimento na população, por meio da motivação à participação, do estímulo à autonomia e do empoderamento para a melhoria da qualidade de vida (Santana *et al.*, 2021). Para tanto, não se constitui em atividade neutra e possivelmente não tem uma definição única, pois “se fala sempre a partir de um lugar, de um tempo, de uma experiência de vida, de um projeto, que lhe dá o sentido de seus conteúdos” (Frantz, 2020, p. 19).

Concomitantemente a esta necessidade de extensão da universidade para a comunidade, enfatizamos a função da Psicologia, ao longo de seu desenvolvimento enquanto ciência e profissão, que cada vez mais assume seu compromisso social, contribuindo para uma formação profissional em diferentes ambientes, como saúde, educação, assistência social, dentre outros (Brasil, 2018). Assim sendo, a extensão universitária acessa os locais mais distantes e vulneráveis da sociedade, possibilitando um diálogo com a cultura local, emancipando e potencializando as pessoas para a participação cidadã, e enquanto sujeitos de direitos e deveres (Mendes; Minghelli; Mari, 2023).

Logo, a extensão universitária, além de contribuir para a inovação social, possibilita a superação das desigualdades na sociedade, gerando respostas criativas para os problemas sociais (Assad, 2023), contribuindo para a diminuição das lacunas sociais. “Os 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação podem ser um bom começo para ajustar as prioridades de ensino e pesquisa nas universidades brasileiras”, aponta Assad (2023, p. 04).

Enfatizamos como indispensável a divulgação de mais relatos de atividades de extensão, das diferentes áreas de conhecimento, para uma compreensão mais aprofundada de intervenções que estão sendo desenvolvidas e que possam fundamentar outras práticas extensionistas, que almejem a cidadania e a inclusão.

Em conclusão, compreendemos que a função da educação está além do objeto de ensino e aprendizagem, mas também, em oferecer oportunidades aos discentes de desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva, como uma finalidade da estrutura curricular, por meio dos projetos extensionistas, como os aqui apresentados. Tal proposta exemplifica uma nova maneira de conceber a educação universitária.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Saúde Mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

ASSAD, L. Nos currículos do ensino superior, extensão agora vale tanto quanto gorjeta: apesar de desvalorizada, extensão pode contribuir para a inovação social. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 75, n. 1, p. 01-04, mar. 2023. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252023000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BERETA, T. A. D. S.; RODRIGUES, B. M. Mães e Pais Universitários: adaptação, desafios e permanência na graduação em psicologia. **Educere - Revista da Educação da UNIPAR**, v. 24, n. 1, p. 17–41, 2024. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10896>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Ministério da Educação, Brasília, 2018. 4p. Disponível em: <https://bit.ly/3RHV-Koq>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de outubro de 2023. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de outubro de 2023, Seção 1, pp.55-57. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252621-rces001-23&category_slug=outubro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2023.

COSTA, P. *et al.* Ações de extensão universitária para translação do conhecimento sobre desenvolvimento infantil em creches: relato de experiência. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 53, p. e03484, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/jxdPHtGhD5CtSQ3SxnKpft/#>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FRANTZ, W. Extensão universitária no contexto de uma universidade popular. In: SILVA, É. N.; ONÇAY, S. T. V. (Orgs). **Extensão universitária na UFFS: trajetórias, alcances e desafios** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2020, 166 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r6c8b/pdf/silva-9786586545067.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

JAGER, M. E. *et al.* Formação em psicologia e práticas extensionistas: relato de uma experiência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 27, e35340, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312021000100110&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 abr. 2024.

LEANDRINI, J. A. *et al.* Extensão em agroecologia: as ações da Universidade Federal da Fronteira Sul. In: SILVA, É. N.; ONÇAY, S. T. V. (Orgs). **Extensão universitária na UFFS: trajetórias, alcances e desafios** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2020, 166 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r6c8b/pdf/silva-9786586545067.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

MENDES, E. L.; MINGHELLI, M.; MARI, C. L. D. A extensão universitária na Ciência da Informação: uma abordagem crítico participativa. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 21, p. e023004, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdbci/a/j8GjgMShcKMZHtJcNkCkYfwK/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MINETTO, C. *et al.* A Extensão Universitária na Formação de Estudantes do Curso de Administração - UFFS. **Revista Conbrad**, Campus Cerro Largo, v. 1, n. 1, p. 33-46, 2016. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/extens%C3%A3o-universit%C3%A1ria-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-estudantes-do-curso-de-administra%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%93-uffs-campus>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SAMPAIO, J. F. *et al.* A Extensão Universitária e a Promoção da Saúde no Brasil: revisão sistemática. **Revista Portal: saúde e sociedade**, v. 3, n. 3, p. 921-930, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/nuspfamed/article/view/5282>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SANTANA, R. R. *et al.* Extensão Universitária como Prática Educativa na Promoção da Saúde. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. e98702, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qX3KBjghtJpHQRDZzG4b8XB/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SILVA, M. C.; GUEDES, C. Redes Sociais e ativismo materno: desafios entre estudantes de uma universidade pública. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 470–479, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/KmmbBSdWxFtXsMR5zVzZGp/>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SILVA, M. E. A. *et al.* Saúde mental dos estudantes universitários. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**, v. 9, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/enfermagem/article/view/6228>. Acesso em: 22 jul. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA PARA A COMUNICAÇÃO CONSTRUTIVA NA EDUCAÇÃO

Cristiane Paiva ALVES² – UNESP

Fábio Luiz de Almeida BERTACINI³ – UNESP

1 INTRODUÇÃO

Relações são constituídas de encontros que se estabelecem nos mais diversos espaços e trazem, junto, formas de escutar e dizer influenciadas pela história de vida das pessoas e por fatores ambientais, sociais, históricos e culturais. Essas relações foram estabelecendo princípios entre a fala e a escuta no decorrer do tempo.

Dunker (2020) considera que por diversas gerações as pessoas foram formadas para disputar a fala, sendo avaliadas por suas participações e disposição a falar. Essa conduta influenciou a maneira de consolidação das relações interpessoais, constituindo uma ideia em que o protagonista é quem fala e subordinado quem escuta. Estabelecendo-se uma relação de poder bipolarizada e a formação do conceito: “quem sabe fala, quem não sabe escuta”. Como se escutar fosse uma posição subalterna. (Dunker e Thebas, 2019)

Entretanto, Dunker (2020) explica que protagonista é aquele que carrega em si (proto) o conflito (agon), de acordo com a origem grega da palavra, ou seja: o sujeito protagonista de sua própria história pode ocupar qualquer lugar. E, considerando o processo de ensino e aprendizagem, é crucial promover vivências que estimulem o conflito cognitivo. Pois irá priorizar a colaboração entre colegas e o trabalho em equipe, fomentando relações de cooperação e respeito mútuo. (Dias, *et al.*, 2019)

2 Terapeuta Ocupacional, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília, tem mestrado e doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É especialista em Neurologia e Reabilitação dos Membros Superiores, pela UFSCar. Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - DEFITO, e do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP/Marília. Instrutora de Yoga e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). E-mail: paiva.alves@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2450-4129>

3 Psicólogo pela Universidade de Cuiabá - UNIC, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília. Especialista em Gestão de Negócios pela Universidade Gama Filho e em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Senac. Coordenador de Cursos do Senac-SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). E-mail: fabiobertacini@gmail.com | fabio.bertacini@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5659-7205>

Vive-se hoje uma crise regressiva das relações em que a monopolização do processo de fala conecta-se diretamente com a desconstrução dos processos de escuta, culminando na qualidade dessas relações. Há um movimento no sentido de suprimir o outro, o diferente ao ponto de desencadear ações de agressividade, violência e barbárie. Charlot (2020, p. 13) explica que “aquele que nega a humanidade do outro, rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade.”

Considerando o cenário atual, tanto social quanto educacional, é elementar pensar na implementação de práticas que valorizem a escuta ativa e a comunicação construtiva em ambientes educacionais. A comunicação construtiva sustenta-se na utilização de uma linguagem respeitosa, descritiva, sem julgamentos prévios e por considerar a perspectiva do outro através de uma escuta empática.

Não são recentes as discussões acerca de proposições de uma abordagem que seja mais voltada à escuta, considerando o outro em sua integralidade. Mas, porque essa perspectiva tem pouca aderência considerando que, segundo as teorias, proporcionam retornos tão benéficos no que diz respeito à qualidade educacional?

Diante da possibilidade de melhora das relações interpessoais a partir da comunicação construtiva, buscamos discutir, especificamente, neste capítulo, o que se entende por escuta ativa e quais as potencialidades de sua inclusão nas práticas educacionais. A escola é o ambiente chave para transformações sociais relevantes e essas práticas, amparadas técnica e teoricamente são fundamentais para elevar as relações em geral, a partir das relações educacionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escuta talvez resida, segundo Dunker (2020), na intersecção entre dois mundos: o da educação formal e o da educação informal; entre o ato de educar e o de cuidar, entre aprender e ensinar. Este ponto de transição sutil, subjetivo, também é o ponto mais vulnerável e desafiador dessa prática. Um aspecto que acentua a necessidade de discutir sobre o tema. Este assunto deve ter seu entendimento normalizado, para além do senso comum, em alguns contextos específicos, como a escola, por exemplo. A escuta não deve ser reservada apenas ao psicanalista, terapeuta ou profissional de saúde mental. Tornou-se essencial para o educador.

Talvez por sua existência um tanto quanto intangível, não há até o momento, um instrumento válido que possa medir a potência da escuta de uma pessoa, contexto, ambiente ou grupo. Há escalas que indicam e verificam a existência de perfis e posturas que sugerem uma aderência à tática de escutatória - conforme expressão utilizada por Rubem Alves, remetendo a um contraponto dos exercícios de oratória - que objetiva a valorização da perspectiva do outro a partir de sua fala.

Escutar tem a ver com um desejo genuíno de aprender. Aprender sobre o que está sendo dito, de certa forma aprender sobre o outro e seu mundo. Essa escuta genuína recebe alguns nomes como escuta lúdica, escuta empática, não violenta e escuta ativa. (Dunker, 2020)

A escuta ativa pode ocorrer quando há qualidade no espaço de fala que é fornecido ao outro. Um espaço de abertura genuína, para além de possuir ouvidos capazes de captar sons. Escutar com qualidade é algo que se aprende, depende de técnica e exercício, mas também e, principalmente, de abertura e experimentação. (Dunker e Thebas, 2019)

Paulo Freire dialoga com essa dinâmica quando explica que “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.” (Freire, 1996, p. 58) E a partir da explicação de Freire podemos inserir outro aspecto que estamos abordando: Comunicação construtiva. Freire consolida brilhantemente esses dois conceitos, que são dialógicos por natureza, inseparáveis na prática, pois falar a alguém após uma escuta paciente e crítica é completamente diferente de falar com alguém, sem considerar as suas perspectivas.

Neste sentido, Perrenoud (2000) explica que o diálogo é essencial para o processo efetivo de ensino e aprendizagem, gerando trocas e novas representações aos conceitos anteriores. Através da Escuta há a possibilidade de reconhecimento do outro como sujeito, ser humano, identificando e distinguindo suas potencialidades elevando, assim, a qualidade das relações que potencializam seu desenvolvimento.

O ato de escutar não é meramente passivo; ele instiga o sujeito, provocando-o a expressar-se, confrontando-o com seu não-saber, com suas incertezas sobre si mesmo e sobre o mundo. A escuta é uma atividade dinâmica, que requer ação, um conhecimento que nos capacita a nos posicionar diante de uma realidade na qual desejamos participar ativamente e na qual reivindicamos o direito de ter voz. (Bastos, 2009)

De acordo com Dunker e Thebas (2019, p. 25):

“Escutar o outro é escutar o que realmente ele diz, e não o que nós, ou ele mesmo gostaria de ouvir. Escutar o que realmente alguém sente ou expressa, e não o que seria mais agradável, adequado ou confortável sentir. Escutar o que realmente está sendo dito e pensado, e não o que nós ou ele deveríamos pensar e dizer.”

Devemos considerar que a escuta ocorrerá de diversas formas, verbais ou não-verbais. É importante considerar tudo o que se relaciona com a constituição da pessoa. Segundo Rogers (1980), para ouvir com atenção e empatia é necessário escutar o outro profundamente, incluindo “as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor” (Rogers, 1980, p. 8)

Ao se pensar no contexto educacional, um estudante silenciado e um educador que não escuta, mas fala impositivamente, exemplificam claramente uma relação unilateral, que pouco contribui para a promoção da educação. Ao contrário disso, o aluno que é autorizado a falar, expressar-se ao se deparar com um educador que escuta atenta e atenciosamente e fala sem querer impor suas vontades, crenças ou ideias, evidenciam uma relação em que o respeito mútuo rege a interação e proporciona desenvolvimento integral da educação.

Quando a disponibilidade da escuta não ocorre, é retirada a possibilidade de desenvolvimento da autonomia e protagonismo do aluno. Dunker (2020) explica que esse modelo de relação presente no contexto da educação, possui uma conexão com o saber baseado na submissão e na obediência reverente que jamais poderá exercer a prática da educação senão encontrar nesta relação um prazer ou satisfação de uma condição semelhante à manutenção dessa submissão.

Uma das consequências desse histórico de formação para a disputa da fala é a presença frequente de profissionais da Educação que falam em excesso, escutam pouco e possuem baixa qualidade de escuta. Entretanto, antes de Dunker (2020), esse é um diagnóstico já evidenciado há algum tempo, e ainda assim, os rumos da dinâmica educacional, relacionados à escuta, resistem em ser redirecionados. Tem-se, como exemplo, Freire (1996, p. 58, grifos nossos), que há décadas já apontava essa necessidade:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. *O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente.* Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Formosinho (2020) discute a formação de professores e o impacto das experiências como alunos na abordagem educacional. Questiona se os futuros professores repetirão o modelo passivo que experimentaram ou buscarão uma ruptura. Destaca a necessidade de uma abordagem educacional democrática e inclusiva, não dependendo apenas de alguns poucos profissionais e questiona sobre como criar práticas formativas participativas e sustentáveis no dia a dia da escola.

Formosinho (2020) traz ainda a necessidade de que os educadores repensem a maneira como conduzem sua prática de formação, transformando-a em um ambiente de escuta ativa para os participantes, o que significa conceder-lhes protagonismo nos processos de aprendizagem e integrar seus objetivos na dinâmica do dia a dia. O ato de escutar e documentar essa escuta requer uma resposta inclusiva e envolve a negociação contínua dos aspectos práticos da formação, baseando-se em diálogos de reflexão e prática educacional. A qualidade das interações e conexões humanas assume um papel central nesse processo.

3 PENSANDO PRÁTICAS

Segundo Dunker (2020), escutar é desafiador, pois implica renunciar ao controle sobre os outros. Envolver-se na fascinação da ignorância, transformando-a em curiosidade, é essencial para a prática da escuta. Requer esforço, reconhecimento de nossa própria ignorância e transformação de nossas dúvidas em algo construtivo. A dúvida representa o princípio ético da era moderna. Não é por acaso que Hamlet hesita antes de vingar seu pai, Fausto vacila diante do pacto com Mefistófeles e Robinson Crusóé questiona a presença de estrangeiros em sua ilha. A única exceção é Dom Quixote, ele não tem dúvida! Esse é o paradigma da loucura

Como o tema tem uma conotação extremamente subjetiva, falar sobre prática nos processos de escuta, nunca é muito simples, até porque tem uma relação com a forma como as conexões vão se estabelecendo. Entretanto, é importante compartilhar uma perspectiva possível para trilhar esse caminho e não ficarmos totalmente à deriva nessa jornada de conhecimento do outro. Dunker e Thebas (2019) elencaram quatro aspectos da escuta que chamaram de *Doutrina dos quatro “agás” da escuta*: Hospitalidade; Hospital; Hospício e Hospedeiro. Consiste em olhar a prática da escuta considerando esses aspectos, que se relacionam de forma dialógica.

A abordagem hospitaleira da escuta pressupõe que, em certos momentos da vida, nos tornamos visitantes em terras estranhas, onde é essencial compreender e respeitar as nuances culturais locais.

A metáfora da escuta como hospital sugere que é no ato de escutar que encontramos a possibilidade de cura. Nessa perspectiva, a escuta se concentra na análise minuciosa da mensagem, na interpretação dos sinais e padrões que ela contém, nos efeitos de repetição ou estranheza que provoca, e na análise da riqueza implícita nas palavras ditas.

A metáfora da escuta como um hospício sugere que a vida é uma jornada repleta de ilusões, e a ilusão do domínio que acreditamos ter sobre nós mesmos e nosso corpo é enganosa. A confrontação com nossa própria loucura não ocorre quando nos sentimos confortáveis e seguros, não é uma tarefa fácil pois exige uma exploração cuidadosa e corajosa. Isso implica, na prática da loucura, um processo de questionamento constante e enfrentamento da incerteza. Na arte da escuta, esse processo é guiado primeiramente pela habilidade de saber quando ficar em silêncio e encontrar o momento adequado para ouvir, e em seguida, pela habilidade de formular perguntas pertinentes.

Na escuta hospedeira, as palavras compartilhadas são acolhidas e hospedadas na mente daquele que as recebe. Lá elas permanecem, sendo processadas e enriquecidas por outras informações até que, por fim, são verdadeiramente compreendidas. É o instante em que a compreensão se faz presente. Numa perspectiva mais técnica: é quando ocorre a percepção de si mesmo. Esse momento muitas vezes nos surpreende, e acontece quando é menos esperado.

Assim, temos:

- 1 - Hospitalidade: acolher o que outro diz na sua linguagem e no seu tempo próprio;
- 2 - Hospital: cuidar do que se disse, como se cuida da relação entre os que se encontram debilitados;
- 3 - Hospício: permitir ser que se é, abrindo-se ao estrangeiro, em nós e no outro, com todas as incoerências e contradições;
- 4 - Hospedeiro: carregar, compartilhar e transmitir a experiência vivida. (Dunker e Thebas, 2019, p.92)

A escuta ativa entra como um quinto elemento nesse universo que consolida todos esses pontos, os conecta, altera a hierarquia das funções, subvertendo a comunicação.

Não podemos deixar de dizer que para se materializar a prática da escuta é necessário pensar uma estrutura de espaços que viabilizem essa ação. Se faz necessária a organização de metodologias e ações que amparem a organização de momentos e espaços de fala e de escuta em que se possa instigar, implementar e acompanhar ações que permitam e viabilizem tais práticas.

A exemplo:

1 - Disponibilização de espaços de escuta e lugares de fala: Através de metodologias participativas e idealizadas a partir do planejamento da aula, possibilitar que os estudantes sejam o centro do processo, pensando em momentos e atividades coletivas que irão proporcionar a cada pessoa a oportunidade de colocar em prática aquele conteúdo de sua própria maneira e em interação. Esta ação possibilita a oportunidade do educador observar e interagir com a produção, trocando pontos de vista ao orientar, questionar e corrigir.

2 - Contemplar no planejamento os valores a serem trabalhados: Neste planejamento é importante que os valores relacionados ao domínio técnico científico, e de formação cidadã sejam definidos e façam parte do processo de aprendizagem, o que possibilita emergir de forma prática no conceito de formação integral, como, por exemplo, integrar o valor sustentabilidade em uma atividade de grupo ao alinhar com a turma a utilização, durante as apresentações, de itens que se decompõem com facilidade, biodegradáveis ou recicláveis.

3 - Disponibilização de espaços de escuta e lugares de fala institucionais: Paralelamente aos momentos propostos durante as aulas, disponibilizar espaços legítimos de fala e escuta em outros contextos como reuniões de representantes de salas e eventos institucionais abordando os valores definidos por uma proposta pedagógica para que a comunidade escolar expresse seus pontos de vista a respeito dos assuntos elencados e levantados, a partir de um diagnóstico institucional, são de significativa importância para a consolidação e elaboração dos tópicos discutidos coletivamente.

Há alguns episódios nos quais a rotina prevista não ocorre como planejada e precisa ser alterada. Nada mais justo que, nesses momentos, quando as turmas ficam agitadas, querendo falar e contar sobre o que foi vivenciado, esse lugar possa ser disponibilizado. Dar voz e vazão para o que está internamente indefinido é o melhor caminho para conduzir a um significado para o ocorrido. Este espaço, alinhado a uma estratégia de abordagem, possibilita o aproveitamento do momento para reflexão sobre a experiência. Portanto, o planejamento prévio de uma atividade com este objetivo é mais uma oportunidade de disponibilização de espaços para escuta. Vincular a atividade daquele dia com o evento que será realizado é uma estratégia que gera maior engajamento e sentimento de apreciação nos estudantes.

4 - Feedbacks individuais sistematizados: Os feedbacks em grupo são importantes, mas definir momentos de feedback individual, também. É nesse espaço que se faz possível uma transmissão da evolução do percurso de aprendizagem, bem como definir em conjunto um projeto de recuperação dessa aprendizagem, quando for necessário, considerando as dificuldades e potenciais de cada estudante.

Essas práticas objetivam a reflexão alinhada com a tomada de consciência sobre a autorresponsabilidade no processo de formação, explicitando a cooperação entre os atores escolares envolvidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que Paulo Freire (2001) aponta a educação como sendo intencional e política, Dunker e Thebas (2019, p. 209) se conectam com essa proposta ao explicarem que escutar é instrumento fundamental de transformação subjetiva e política.

Sendo assim, a escuta ocupa um lugar estratégico no enfrentamento e transformação do novo sofrimento escolar, podendo ajudar em seu diagnóstico e intervenção (Dunker, 2020). O ato de escutar serve, portanto, como uma ferramenta necessária no contexto educacional.

Consideradas as práticas de escuta, a comunicação construtiva se materializa na dinâmica escolar como resultado de uma postura que valoriza o sujeito em sua individualidade e considera o estudante como protagonista de sua própria história.

É de suma importância o estudo e a ampliação de grupos e culturas escolares que promovam a escuta ativa. Assim como a formação continuada dos profissionais da educação para que possam lidar de forma segura, consciente e sustentável com as questões que se apresentam cotidianamente no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. **A escuta psicanalítica e a educação**. *Psicol inf.* [online]. 2009, vol.13, n.13, pp. 91-98. ISSN 1415-8809.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Tradução: Sandra Pina - 1. ed. - São Paulo: Cortez Editora, 2020.

DIAS, C. L., Colombo, T. F. da S., & Morais, A. de. (2019). **ENSINO E APRENDIZAGEM E SUA INTERFACE COM O CLIMA ESCOLAR: percepções de alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio**. *Cadernos De Pesquisa*, 26(3), 265–284. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p265-284>

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO João. **A formação de professores como pedagogia da relação**. *RELAdEI-Revista Latino-americana de Educación Infantil*, 9(1), 43-52. (2020). Disponível em: <<http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>>. Acesso em 23 de março de 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** - 5. Ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Ed. 3. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1980.

AFETIVIDADE E INCLUSÃO NA PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Bruna Fernanda Lopes - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”
Victoria Molinari - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”

1. INTRODUÇÃO

Na trajetória de desenvolvimento educacional brasileira das últimas décadas, foram alcançados diversos progressos e mudanças que indicam esforços para o progresso e adequação às realidades e necessidades contemporâneas: a inovação e aprimoramento de modelos educacionais, a reivindicação e conquista de direitos sociais pelo povo, a criação e manutenção de sistemas universais de acesso à educação básica e superior, o estabelecimento de programas nacionais e propostas pedagógicas que promovam a inclusão e a diversidade no sistema educativo.

No entanto, apesar das grandes conquistas, mantém-se em evidência o fato de que, mesmo quando tornada mais humana e universalizada, a educação no país nunca se viu livre de problemas e contradições. Nesse sentido, questões relacionadas às condições socioeconômicas da população, às relações de classe, dominação e opressão, assim como às carências e conservadorismos referentes à formação profissional de educadores, mantiveram-se como grandes obstáculos para o alcance do que se poderia compreender como a situação educacional ideal.

Em meio a este contexto, encontram-se aqueles os quais podem ser considerados os mais diretamente envolvidos e afetados pela esfera da educação enquanto sistema: crianças, jovens e adultos educandos. A partir da premissa de que cada sujeito é também um indivíduo e, portanto, carrega sua própria historicidade (Shuare, 2021), seus sentimentos e afetos, assim como particularidades e especificidades próprias, destaca-se que a educação, enquanto sistema, assim como a prática pedagógica, não devem desenvolver-se de maneira generalista ou alienada a estas questões.

Neste capítulo, buscou-se evidenciar a importância e a pertinência de práticas afetivas e inclusivas no exercício educacional, relacionando tais práticas ao ideal de construção de uma sociedade justa, igualitária, inclusiva, diversa e culturalmente rica. O texto desenvolvido nessa seção foi construído a partir do levantamento de artigos realizado em alguns dos principais reservatórios científicos virtuais da atualidade, além de pesquisas anteriores realizadas pelas autoras para a construção de suas monografias.

O direito à educação e a escola como espaço de valorização da diversidade

A educação surge e se desenvolve como atividade inerentemente à espécie humana, norteando o desenvolvimento desta, desde os hominídeos primitivos até o estágio atual, da pedra lascada ao smartphone. Nesse sentido, a educação, em sua forma primitiva, surge antes mesmo da invenção das escolas e suas origens “se confundem com as origens do próprio homem” (Saviani, 1994 p. 152).

Sendo, então, essencial à vida humana, a educação foi estabelecida como um direito humano fundamental por meio do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma, no inciso 1o, que “todo ser humano tem direito à instrução” (Organização das Nações Unidas, 1948). Ainda nesse contexto, no Brasil, o acesso à educação escolar tornou-se direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Além dos marcos legais históricos citados, nota-se que a educação moderna e contemporânea foi, e ainda é marcada por grandes educadores e pensadores que se destacaram por apresentar suas reflexões e concepções educacionais próprias. Entre eles está Martinho Lutero, que afirmava que a educação deveria ser ofertada pelo Estado para todos, a fim de atingir mais pessoas (Barbosa, 2007). Como exposto anteriormente, no Brasil, país de proporções continentais, este ideal pôde tornar-se realidade: estabeleceu-se um sistema de ensino público, qualificado e universal.

Nesse contexto, ressalta-se que o direito à escolarização representa também o direito à possibilidades, visto que a escola comumente representa a primeira e maior possibilidade de apropriação do conhecimento socialmente construído pela humanidade nas mais diversas áreas, além de representar, segundo Mariussi (2016), local especialmente favorável a valorização da diversidade e à construção de culturas voltadas a propagação de direitos sociais e fundamentais.

Diante das premissas apresentadas, este capítulo aborda questões relacionadas aos princípios da Educação Inclusiva e das práticas pedagógicas afetivas como meios promotores de direitos, voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes e ao estabelecimento de espaços sociais que naturalizem e valorizem a diversidade cultural e humana.

A afetividade nas vivências escolares

Há muito se discute a afetividade no contexto educacional, assim como o papel fundamental que esta exerce nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos educandos. Emoções e sentimentos se manifestam no corpo, mas são despertados através da interação do sujeito com o mundo exterior a si (Wallon, 2007), podendo se originar com diferentes intensidades, significados, e por meio de diferentes causas, dada a variabilidade de condições em que a vida humana subsiste.

A partir da teoria socioconstrutivista de Vygotsky (2007), compreende-se que o desenvolvimento cognitivo é moldado pelas relações sociais e pela mediação cultural. Nesse sentido, Dantas (2019, p. 132) afirma que a consciência afetiva é uma das primeiras formas pelas quais o psiquismo se manifesta, pois “pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história”

Em contexto escolar, as experiências particulares de fracasso ou sucesso, assim como os sentimentos de pertencimento ou desajuste vivenciados por alunos da educação básica são diretamente influenciados pela qualidade das relações estabelecidas no interior do ambiente no qual estão inseridos (Almeida; Mahoney, 2012; Dantas, 2019). Nesse sentido, compreende-se que as relações afetivas se configuram como um dos aspectos de mais forte influência nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo no que se refere às relações professor-aluno e ao impacto que estas podem causar na construção da autoimagem

dos estudantes (Enumo; Ferrão; Ribeiro, 2006; Garbarino, 2020; Loos-Sant'ana; Barbosa, 2019; Osti; Brenelli, 2013; Osti; Noronha, 2017; Tacca; Branco, 2008).

Crianças e jovens que vivenciam problemas emocionais, assim como os que apresentam dificuldades ou transtornos de aprendizagem, tendem a construir uma autoimagem negativa e permeada por sentimentos de rejeição e desajustamento, e os reflexos dessa dinâmica podem ser observados no rendimento escolar desses alunos (Bartholomeu; Sisto; Rueda, 2006; Santos; Graminha, 2006). Esta situação se torna ainda mais grave frente à constatação de que a escola contemporânea configura-se como instituição movida por ideais que envolvem a construção de uma sociedade melhor, mas, simultaneamente, incorpora aspectos de caráter avesso a seus princípios essenciais, como afirmam Bossa (2002) e Patto (2022), deixando de ser espaço de pertencimento, acolhimento e desenvolvimento, para se tornar espaço promotor de sofrimentos, exclusões e segregações, os quais antes levam os educandos à experiências de fracasso, do que ao desenvolvimento pleno da intelectualidade, da autonomia e da cidadania.

Nesse contexto, evidencia-se que a incorporação de referenciais e práticas inclusivas pelo sistema educativo, assim como a incorporação de práticas promotoras de estímulos afetivos positivos, emergem como possibilidade de reforma cultural progressista, no sentido de propagar e naturalizar a diversidade de particularidades que compõem a sociedade brasileira, e evitar que essa diversidade continue a ser marginalizada e estigmatizada.

Educação inclusiva: diversidade e cultura

A Educação Inclusiva está inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orienta que o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social (Brasil, 1998).

A Educação Inclusiva vai além do atendimento a estudantes com deficiência, pois engloba a todos, bem como orienta valores como o respeito, acolhimento e suporte para que estes sejam exercidos em todos os âmbitos nos quais a escola tem domínio. É nessa perspectiva que Rego (1995), evidencia a necessidade de uma escola acolhedora e acessível para todos os alunos, pautada na diversidade encontrada entre eles, destacando a importância da inclusão para o objetivo de criar um ambiente acolhedor e respeitoso que proporcione suporte para todos que dele dependem.

Nesse sentido, as pessoas que atuam na e para a Educação da Diversidade precisam estar preocupadas com esses valores (Cardoso, 2014; Brasil, 1998). Como dito por Cardoso (2014) “[...]a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção em especial, para o exercício da convivência com as diferenças”. Considera-se assim de extrema necessidade para a diversidade, o desenvolvimento de competências e valores sociais como a tolerância, liberdade, igualdade e equidade, para que se possa ponderar o respeito devido às pessoas em um contexto geral e plural, o que representa a realidade do mundo.

No ambiente escolar isso se reflete nos conteúdos didáticos, com os diálogos e as situações que ocorrem com os alunos diariamente, estando entre os desafios contemporâneos que se constituem no cenário atual. E considerando a diversidade humana devemos reforçar a relação de respeito entre todos os indivíduos da sociedade (Candau, 2015). A partir disso, promover o contato com a diversidade e a cultura é enfatizar o respeito às diferenças e por consequência enriquecer o processo educacional de todos os alunos, preparando-os para a realidade do mundo.

Confia-se nessa integração, onde a escola é um lugar para todos, e a interação estimula grandemente o desenvolvimento cognitivo e social do educando e que, por sua vez, desperta maior interesse no ambiente escolar e no cotidiano (Mantoan, 2003).

Breves considerações sobre afetividade e inclusão como aspectos essenciais de uma educação para a diversidade

Constata-se pelo exposto neste capítulo a necessidade de reconhecimento da potência que carregam os afetos no ambiente escolar, assim como a necessidade de implementação de estratégias voltadas à práticas inclusivas que valorizem a diversidade, com objetivo de combater as contradições encontradas no cerne da educação (Bossa, 2002; Patto, 2022; Saviani, 2008) e, ao mesmo tempo, criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral de todos os educandos (Mantoan, 2003).

Essas reflexões levam à compreensão de que os problemas e dificuldades encontrados no cotidiano educacional não são questões individuais vinculadas exclusivamente a alunos ou educadores, mas sim um reflexo dos desafios e mudanças que permeiam a sociedade contemporânea. Compreende-se, nesse contexto, que a abordagem educacional sob o olhar da afetividade e da Educação Inclusiva apresenta a possibilidade de uma transformação cultural no sistema educacional brasileiro.

Assim, torna-se fundamental que educadores se apropriem de práticas inclusivas e trocas afetivas positivas, e adotem esses recursos no cotidiano com os alunos. Dessa forma, além de atender as necessidades individuais dos estudantes, torna-se possível beneficiar a todos os envolvidos no processo educacional, assim como torna-se possível construir um sistema eficaz que possa promover uma sociedade mais justa e igualitária (Cardoso, 2014; Macedo, 2021).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 163-183, abr. 2007.
- BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino E.; RUEDA, Fabián J. M. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, abr. 2006.
- BOSSA, Nadia Aparecida. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). Art. 205 no Art. 205, de 1988. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Fundamentos para uma Educação na Diversidade. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Ap. Nascimento dos (org.). **Diversidade e Cultura Inclusiva**. São Paulo: Unesp, 2014. p. 10-30.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de *et al.* **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.
- ENUMO, Sônia R. F.; FERRÃO, Erika da S.; RIBEIRO, Mylena P. L. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 2, p. 139–149, jun. 2006.
- GARBARINO, Mariana. I. “As professoras falam que eu sou lenta”: o autoconceito na interface educação e saúde. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 98, 4 maio 2020.
- LOOS-SANT’ANA, Helga.; BARBOSA, Priscila M. R. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 249, 18 jun. 2019.
- MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, ago. 2021.

- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARIUSSI, Madalene Isabel. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, Jul.-Set., 2016
- OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 18, n. 3, p. 417-426, 1 dez. 2013.
- OSTI, Andréia.; NORONHA, Ana P. P. Associação entre afetos e representações envolvidas no ambiente de aprendizagem escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 54, p. 74-94, 27 abr. 2017.
- PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, Patricia L. dos; GRAMINHA, Sônia S. V. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 101-109, abr. 2006.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. *et all* (org.). **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SHUARE, Marta. **Fisiología y psicología: complejidad y dialéctica**. São Paulo: Edições EACH, 2021.
- TACCA, Maria C. V. R.; BRANCO, Angela U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 39-48, abr. 2008.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA: um convite à vivência escolar compartilhada, dialogada e integrada

Cibele C. Gonçalves Rodrigues⁴ – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

1 INTRODUÇÃO

A educação tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo ao possibilitar práticas educativas que estimulem a escuta qualificada, e a expressividade comunicativa. Assim, pode-se pensar que a experiência com a leitura e a escrita na escola, se por um lado se caracteriza pelos encontros, pois a “língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (Bakhtin, 2003, p.270), é também, por outra perspectiva, uma experiência conflituosa, que envolvem diferentes visões, e essas, muitas vezes, são incompatíveis.

Esses diferentes panoramas comunicativos não impossibilitam o diálogo, pelo contrário, potencializa o surgimento do novo, inesperado. Isso porque o princípio da alteridade pressupõe um movimento de extração do olhar no qual o:

excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera de meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (Bakhtin, 2003, p.22).

Educar objetivando a possibilidade de transformar atos comunicativos conflituosos em diálogos resolutivos exige a resignificação da palavra conflito. Exige debruçar-se insistentemente na construção de um currículo que promova a convivência, combata a violência, e busque, enfim, a renascença de um tempo histórico onde foi necessário aprender a ver, sentir, analisar e pedir. Educar para a resolução de conflitos exige a resignificação da própria palavra “conflito”.

⁴ Mestra em Docência para Educação Básica no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências (Unesp/Bauru). E-mail: cibele.g.rodrigues@unesp.br

Nas relações coletivamente constituídas entre seres históricos e sociais, o conflito é geralmente considerado negativo. Quando não explicitado, talvez o seja. Integrante da natureza humana, ele não pode ser confundido com a violência. Uma importante distinção trazida por Elias (2011) é a concepção que considera o conflito intrínseco à convivência, portanto, inevitável, e a violência construída e evitável. A escola é um espaço de convivência de múltiplas referências comportamentais, portanto os conflitos são inevitáveis.

Wieviorka (2006) desenvolveu um conceito da relação entre conflito e violência que ajuda a entender como isso pode ocorrer na escola e de que forma pode ser evitado. Para o autor, manifestações de violência podem expressar a subjetividade de uma pessoa (ou de um grupo) que não é reconhecida:

É como se alguém dissesse: “Estou aqui. Reconheça-me. Leve-me em consideração. Respeite minha dor, minha raiva, minha queixa. Atenda minha necessidade.” Quando há reconhecimento, a manifestação violenta cessa e o conflito se institucionaliza e se abre como processo regulador. Assim, os processos que geram violências devem ser transformados em conflitos, isto é, em processos de negociação e regulação social (Wieviorka, 2006, p.112).

Rosenberg (2021) afirma que na raiz de grande parte da violência, ou talvez de toda ela – verbal, psicológica, física – está um tipo de pensamento que atribui a causa de um conflito ao fato de os adversários estarem errados e à correspondente incapacidade de pensar na própria vulnerabilidade e na dos outros: o que sente, teme ou anseia.

Logo, deve-se pensar o ambiente escolar como aquele que cuida da convivência, estabelece relacionamentos construtivos e não opressivos, gera aprendizados e humanização, considerando a resolução de conflitos - de forma não violenta - parte fundamental para o aperfeiçoamento de suas relações sociais.

Rosenberg (2006, p.23) afirma que a Comunicação Não-Violenta (CNV) pode ser compreendida como um processo facilitador da comunicação interpessoal, a qual nutre o reconhecimento mútuo de necessidades afetivas intensas, levando a uma maior compaixão e à solução pacífica de conflitos; por meio de um “conjunto de habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas.”

Nesse sentido, o presente artigo apresenta a Comunicação Não-Violenta como um potente instrumento dialógico para a resolução de conflitos

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar em cultura de paz não implica na ausência de conflitos, mas sim que estes sejam resolvidos de forma pacífica.)

Cultura de paz é uma cultura que promove a diversidade pacífica. Tal cultura inclui modos de vida, padrões de crença, valores e comportamento, bem como os correspondentes arranjos institucionais que promovem o cuidado mútuo e bem-estar, bem como uma igualdade que inclui o reconhecimento das diferenças, a guarda responsável e partilha justa dos recursos da Terra entre seus membros e com todos os seres vivos. (Milani e Jesus, 2003, p.47)

A última conferência da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em fevereiro de 2023, convocou o mundo não somente ao combate das fake news, como também reiterou a urgente mobilização para a efetivação de uma educação sem violência:

Mais do que teoria e prática, a não-violência deve ser uma atitude que permeia toda a prática de ensino, envolvendo todos os profissionais de educação e os estudantes da escola, os pais e a comunidade, em um desafio comum e compartilhado. Assim, a não violência integrada confere ao professor outra visão do seu trabalho pedagógico. A escola deve dar lugar ao diálogo e ao compartilhamento, tornando-se um centro para a vida cívica na comunidade.

Para obter um impacto real, a educação sem violência deve ser um projeto de toda a escola, o qual deve ser planejado, integrado em todos os aspectos do currículo escolar, na pedagogia e nas atividades, envolvendo todos os professores e profissionais da escola, assim como toda a estrutura organizacional da equipe de tomada das decisões educacionais. As práticas de não violência devem ser coerentes e devem estar refletidas nas regras e na utilização das instalações da escola.

Vista pelo ângulo da não- violência, a educação ajuda a:

- aprender sobre as nossas responsabilidades e obrigações, bem como os nossos direitos;
- aprender a viver juntos, respeitando as nossas diferenças e similaridades;
- desenvolver o aprendizado com base na cooperação, no diálogo e na compreensão intercultural;
- ajudar as crianças a encontrar soluções não violentas para resolverem seus conflitos, experimentarem conflitos utilizando maneiras construtivas de mediação e estratégias de resolução;
- promover valores e atitudes de não violência - autonomia, responsabilidade, cooperação, criatividade e solidariedade;
- capacitar estudantes a construir juntos, com seus colegas, os seus próprios ideais de paz (UNESCO, 2023, p.1).

Para além de teoria e publicações documentais, a não-violência deve ser uma prática de ensino, um chamado a todos os profissionais de educação e aos estudantes da escola à vivência compartilhada, dialogada, integrada, e assim, caminhar para a transformação da realidade.

Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminar nem prejudicar; praticar a não-violência ativa, repelindo a violência em todas suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular ante os mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes; compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica; defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço ao próximo; promover um consumo responsável e um modelo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta; e contribuir com o desenvolvimento de minha comunidade, propiciando a plena participação das mulheres e o respeito dos princípios democráticos, para criar novas formas de solidariedade. (Noletto, 2002, p.75)

Quando fica claro que a natureza humana é simultaneamente predisposta à violência e à não-violência, surge a questão: que parte de nossa natureza decidiremos cultivar, em nós mesmos, nos outros e especialmente nas crianças. Para Muller (2006) a decisão a ser tomada envolve tanto uma escolha filosófica quanto educacional, e as duas são inseparáveis. São dialógicas.

O propósito da CNV é criar conexões que levem as pessoas a agir motivadas – não por receio de serem punidas, ou pela promessa de serem recompensadas, mas pelo prazer natural na contribuição para o bem-estar comum. Em seu quarto componente - o pedido, exige que seja formulado em uma linguagem de ação positiva:

Positiva no sentido de expressar o que desejamos que a outra pessoa faça, em oposição a dizer o que ela não deve fazer ou que deve parar de fazer. Você precisa solicitar uma ação que envolva fazer algo. As pessoas reagem de um jeito diferente quando lhes pedimos claramente o que desejamos, em vez de expressarmos o que não queremos que façam (Rosenberg, 2019, p.57).

E trazendo para a reflexão o termo “o homem de diálogo”, Freire (2016), afirma que o diálogo também exige uma fé profunda no homem, em seu poder de fazer e refazer, criar e recriar; fé em sua vocação a ser mais plenamente humano, o que não constitui o privilégio de uma elite, mas o direito de nascença de todos os homens. E prossegue:

Seria uma contradição na definição de diálogo se ele, ainda que pleno de amor, humildade e fé, não produzisse esse clima de confiança mútua que conduz aqueles que dialogam a colaborar cada vez mais de perto na nomeação do mundo. O diálogo também não pode existir sem esperança, que está enraizada na incompletude dos homens, da qual eles procuram escapar, numa busca constante, que só pode ser levada a cabo em comunhão com outros homens. O desespero é uma forma de silêncio, uma maneira de não reconhecer o mundo e dele fugir. A desumanização, que resulta de uma ordem injusta, não é motivo de desespero, mas de esperança, levando a buscar sem cessar a humanidade da qual a injustiça priva os homens. (Freire, 2016, p.135)

Do ponto de vista da CNV, a crítica que se faz à maneira operacional da escola pressupõe o que está por trás do uso punições e recompensas, no qual se é recompensado quando se age conforme o esperado, e ao contrário, punido. Para Bourdieu (2015) trata-se de “uma agressão simbólica que se observam em todas as situações”. Assim, ao invés de gerar ações voltadas às necessidades denunciadas nos conflitos, reproduzem ou legitimam a estigmatização, a favor da manutenção do sistema. Nesse sentido Rosenberg (2021, p.219) esclarece que:

Quando duas partes em disputa tiveram cada uma a oportunidade de expressar plenamente o que estão observando, sentindo, precisando e pedindo, e quando cada uma entrou em empatia com a outra, geralmente se pode chegar a uma solução que atenda às necessidades de ambos os lados. No mínimo os dois lados podem concordar de boa vontade em discordar.

Rosenberg (2021, p.63) relata que é muito importante diferenciar palavras que descrevem o que se pensa dos outros de palavras que descrevem sentimentos reais. E expõe com exemplos:

- A. “Sinto-me insignificante para as pessoas com quem trabalho”. A palavra insignificante descreve como acho que os outros estão me avaliando, e não um sentimento real, que, nessa situação, poderia ser
- B. “Sinto-me triste” ou “Sinto-me desestimulado.”
- C. “Sinto-me incompreendido.”
- D. Aqui, a palavra incompreendido indica minha avaliação do nível de compreensão de outra pessoa, em vez de um sentimento real. Nessa situação, posso estar me sentindo ansioso, ou aborrecido, ou estar sentindo alguma outra emoção.
- E. “Sinto-me ignorado”.

Mais uma vez, isso é mais uma interpretação das ações dos outros do que uma descrição clara de como estou me sentindo. Sem dúvida, terá havido momentos em que pensamos estar sendo ignorados e nosso sentimento terá sido de alívio, porque queríamos ser deixados sozinho. Da mesma forma, terá havido outros momentos em que nos sentimos magoados por estar sendo ignorados, porque queríamos participar.

Desse modo, os conflitos, inerentemente humanos, manifestam-se como prevenção da violência, quando fundamentados na interação em que a ação do sujeito em relação ao objeto é expressa pelo outro por meio da linguagem regulada, consciente: a CNV.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças têm o direito de aprender a não-violência, e de desenvolver um vocabulário de suas necessidades, mas para que isso aconteça a escola deve se nortear pelos princípios, regras e métodos da não-violência, sendo essencial a adoção de práticas pedagógicas como a educação para o diálogo, a resolução não violenta de conflitos, a aprendizagem do respeito à diversidade e a superação dos preconceitos e discriminação de gênero.

A prática da comunicação não-violenta (CNV), como instrumento desse processo de convivência dialógica, encontra no ambiente escolar, a possibilidade de desenvolvimento através dos seus aspectos interativos, das possibilidades de conexões expressivas, contextuais e concepção do olhar sobre si e o outro.

A CNV não se configura como uma prática simples, estática, padronizada ou que pode ser rapidamente assimilada. No entanto, é um caminho possível a ser trilhado, objetivando uma educação dialógica e debatida, que considere os sujeitos históricos capazes de serem atores de uma transformação social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015

ELIAS, M. A. **Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

MILANI, F.M.; JESUS, R.C.D.P. **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador. Edições Inpaz, 2003.

MULLER, Jean-Marie. **Não violência na educação**; tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006

NOLETO, M. J. A paz no cotidiano. In: DISKIN, L.; ROIZMAN L.G. **Paz, Como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

ROSENBERG, M.B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo**. São Paulo: Palas Athena, 2021.

ROSENBERG, M.B. **Comunicação não-violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Tradução de Mário Vilela. 5 ed. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, M.B. **Vivendo a comunicação não-violenta**. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

UNESCO. **Cultura de paz no Brasil**. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/culture-peace>>. Acesso em: 21 mar. 2024.

WIEVIORKA, M. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.

A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO FORMA DE AUTOCONHECIMENTO PARA EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Paiva ALVES⁵ – UNESP

Maria Fernanda PEIXE⁶ - UNESP

1 INTRODUÇÃO

Você se lembra como era ser criança? Se lembra como era mágico o movimento de apenas precisar se preocupar com qual brincadeira você faria naquele dia? Quando foi a última vez que você brincou? Conforme crescemos, a vida passa a exigir mais de nós, deixamos de ser crianças e, muitas vezes, nem percebemos. De repente, você e seus amigos seguiram para caminhos diferentes e se desvincularam uns dos outros. Quando já adultos, precisamos lidar com as novas crianças, as que vieram depois de nós e elas, cheias de energia e curiosidades, se expressando, movendo, criando e descobrindo coisas novas por aí, estão se desenvolvendo para o mundo. Muitas vezes, quando já adultos, a maioria das pessoas parecem se esquecer dessa primordial característica da infância. Dessa forma, ao analisar, dentro do contexto escolar, o conflito entre a vida adulta disciplinada e a vida imatura em desenvolvimento, enxerga-se diferentes necessidades por entre os envolvidos: As professoras precisam manter a rotina, a sequência das atividades e o planejamento dos estudos. Em contrapartida, as crianças estão cheias de energia, sedentas por movimento e interações com o mundo exterior. Neste cenário, os conflitos e as situações presentes parecem insolucionáveis. Todavia, tais conflitos poderiam ser resolvidos a partir da inclusão de estratégias que permitissem que as necessidades de todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar pudessem ser ouvidas. Dito isso, a Comunicação Não Violenta (CNV) será abordada neste capítulo, como uma ferramenta para a manutenção do cuidado da convivência em sala de aula.

5 [1]-Terapeuta Ocupacional, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília, tem mestrado e doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É especialista em Neurologia e Reabilitação dos Membros Superiores, pela UFSCar. Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - DEFITO, e do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP/Marília. Instrutora de Yoga e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

E-mail:paiva.alves@unesp.br

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2450-4129>

6 Graduanda de Terapia Ocupacional, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília.

e-mail: fernanda.peixe@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7445-1249>

2 A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)

A CNV, caracteriza-se por ser um método que utiliza de habilidades verbais e comunicativas para orientar as pessoas a como se expressar e ouvir o outro de uma maneira sincera, empática e respeitosa. (Rosenberg, 2003) Com isso, será exercitado não somente a escuta ativa para com as necessidades do outro, mas é também um processo profundo de conhecimento consigo mesmo e com suas necessidades e, como conseguir comunicá-las, de maneira clara e objetiva. Dessa forma, Marshall Rosenberg, o criador da CNV, desenvolveu 4 componentes que são essenciais para que a comunicação ocorra de uma maneira que enriqueça os dois lados.

O primeiro componente é a observação. Na Comunicação Não Violenta é importante conseguir fazer uma observação livre de julgamentos, sem avaliar o interlocutor da mensagem, ou seja, saber identificar o que está acontecendo naquela situação e como isso nos afeta. Muitas vezes, quando fazemos uma observação, junto a uma avaliação, as pessoas tendem a se sentirem julgadas, o que pode gerar reações defensivas de quem escuta a mensagem, e criar um ambiente de conflitos. Portanto, é necessário conseguir expressar o que foi observado por nós, pontuando como aquilo nos afeta, independente de ser algo positivo ou negativo. (Rosenberg, 2003)

O segundo componente são os sentimentos. Após ter-se observado determinada ação, a próxima etapa para a não violência é identificar quais sentimentos foram gerados em nós e como conseguir expressá-los. Essa etapa nos convida a refletir sobre quantas vezes nós ignoramos o que sentimos, pelo simples fato de não conseguirmos nos conectar com nós mesmos, pois estamos sempre muito voltados para o outro e para tudo o que é externo. Nossos sentimentos, muitas vezes, não são considerados importantes, a grande maioria das pessoas tem uma dificuldade muito grande em conseguir identificar o que se sente, e isso tem um alto custo para nossa saúde e para como nos relacionamos com o outro. Para resolver essa situação, Rosenberg sugere que as pessoas aumentem seu vocabulário de sentimentos. Na maioria das vezes, as pessoas pensam estarem expressando o que sentem, mas quando se olha a fundo, o que foi expressado não foi um sentimento, mas sim uma opinião. (Rosenberg, 2003)

O terceiro componente são as necessidades. Isto é, reconhecer quais necessidades se relacionam com os sentimentos que foram identificados e, assim, entender qual a origem do que sentimos com aquela situação que nos foi exposta. Em outras palavras, ao elucidarmos nossa consciência a respeito dos nossos próprios sentimentos e necessidades, nós nos conscientizamos de que o que sentimos origina-se de necessidades nossas que não foram atendidas. Essa etapa é muito importante, pois estimula a auto responsabilização sobre os nossos próprios sentimentos e expectativas que haviam sido criadas sobre determinada situação. (Rosenberg, 2003)

O quarto e último componente é o pedido. Após a identificação do que se observa, do que se sente e do que se necessita (de modo a fazer sem criticar, avaliar ou julgar o outro, mas de maneira empática e compassiva) a última etapa é a de fazer o pedido que irá nos satisfazer e satisfazer as nossas necessidades. Rosenberg, (2003) afirma que utilizar uma linguagem positiva no momento da realização do pedido, é melhor que uma linguagem negativa. A preferência de uma linguagem pela outra ocorre porque, quando se utiliza da linguagem negativa, ou seja, quando se diz “Não”, muitas vezes quem recebe a mensagem pode não compreender ao certo o que está sendo pedido e, além disso, é mais provável que se encontre resistência dessa forma. Para resolver essa situação, é importante se apropriar de uma linguagem clara, positiva e concreta, a qual realmente elucide aquilo que se deseja. (Rosenberg, 2003)

A auto-observação é um passo muito importante para o processo de conscientização dos sentimentos e necessidades que interferem nas relações intra e interpessoais. É natural que tenhamos sentimentos positivos ou negativos, de acordo com as situações e relações nas quais nossas necessidades são ou não atendidas. O autoconhecimento é uma ferramenta vital para educadores, permitindo-lhes entender suas próprias forças, fraquezas e como essas características influenciam suas interações com os alunos. No contexto educacional,

que visa não apenas transmitir conhecimento mas também moldar caracteres, cultivar empatia e incentivar o pensamento crítico, o autoconhecimento dos educadores é crucial (Smith, 2020). Este ensaio explora a importância do autoconhecimento para educadores, destacando como ele afeta a eficácia do ensino, a criação de um ambiente de aprendizado positivo e o desenvolvimento profissional contínuo.

2.1 Autoconhecimento em Educadores

Educadores com alto grau de autoconhecimento têm uma compreensão clara de seus estilos de ensino, preferências e preconceitos, permitindo-lhes adaptar suas metodologias para atender às necessidades variadas de seus alunos. Além disso, o autoconhecimento ajuda os educadores a identificar áreas de conteúdo que encontram desafiadoras, permitindo-lhes buscar recursos adicionais ou estratégias alternativas para superar essas dificuldades.

A gestão eficaz da sala de aula, que é fundamental para criar um ambiente de aprendizado onde os alunos se sintam seguros, respeitados e valorizados, é diretamente influenciada pelo autoconhecimento do educador. Educadores que são conscientes de suas respostas emocionais podem manter uma atmosfera calma e positiva na sala de aula, mesmo em situações estressantes (Davis, 2021). Essa capacidade é crucial para promover o respeito mútuo e o encorajamento entre alunos e professores, criando um ambiente de aprendizado propício ao desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos.

O autoconhecimento não apenas facilita a eficácia imediata do ensino, mas também é um motor para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Ao refletir sobre suas experiências e buscar feedback de colegas e alunos, os educadores podem identificar oportunidades de crescimento e áreas para aprimoramento (Thompson, 2022). Esse processo pode incluir a busca por novas qualificações, participação em workshops de desenvolvimento profissional ou a experimentação com novas técnicas de ensino, fortalecendo a qualidade do ensino e, por extensão, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos.

3 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Por isso, escolhemos um jogo como forma de trabalhar a CNV com educadores, o jogo GROK que segue os princípios da CNV sendo uma ferramenta interativa justamente projetada para aumentar a compreensão e a sua prática. Sabe-se que a CNV busca formas de cultivar relações baseadas em empatia, compreensão mútua e comunicação clara, encorajando os indivíduos a expressar suas necessidades de forma honesta e a receber as necessidades próprias e dos outros com empatia. O jogo GROK é composto por um conjunto de cartas que são utilizadas em diferentes jogos e atividades. As cartas são divididas em duas categorias principais: cartas de necessidades e cartas de sentimentos. As cartas de sentimentos ajudam os jogadores a identificar e expressar seus sentimentos, enquanto as cartas de necessidades auxiliam na identificação e expressão de necessidades não atendidas e/ou satisfeitas que estão por trás desses sentimentos. Jogar GROK pode envolver uma variedade de atividades, desde a construção de frases que expressam sentimentos e necessidades até jogos que envolvem adivinhar sentimentos e necessidades uns dos outros, facilitando assim a empatia e a conexão. O objetivo é promover uma maior compreensão de como os sentimentos estão conectados às necessidades e melhorar a habilidade dos participantes em comunicar esses sentimentos e necessidades de maneira construtiva. O jogo é usado em uma variedade de contextos, incluindo educação, terapia, desenvolvimento pessoal e resolução de conflitos, oferecendo uma maneira lúdica e interativa de explorar e praticar os princípios da CNV. É adequado para pessoas de todas as idades e pode ser jogado individualmente, em pares ou em grupos.

4 CONCLUSÃO

O autoconhecimento é, portanto, uma pedra angular para a eficácia educacional, impactando diretamente a qualidade do ensino, o clima da sala de aula e o desenvolvimento profissional dos educadores. À medida que os educadores se tornam mais conscientes de si mesmos, eles estão melhor equipados para enfrentar os desafios do chão de sala, atendendo às necessidades de seus alunos de maneira mais eficaz e criando um sócio moral positivo de aprendizado que promove o crescimento, a curiosidade e o respeito mútuo (Smith, 2020; Johnson, 2018; Williams, 2019; Davis, 2021; Thompson, 2022). Assim, o investimento no autoconhecimento deve ser considerado uma prioridade para todos os profissionais da educação. A Comunicação Não-Violenta oferece aos educadores uma estrutura valiosa para o autoconhecimento e a autorreflexão, permitindo-lhes melhorar não apenas suas habilidades de comunicação, mas também a qualidade do ensino, a gestão da sala de aula e o desenvolvimento profissional. Ao adotar os princípios da CNV, os educadores podem cultivar um ambiente de aprendizado mais empático, respeitoso e eficaz, beneficiando tanto a si mesmos quanto aos seus alunos. Assim, a CNV não é apenas uma ferramenta para o aprimoramento das interações humanas, mas também um meio para os educadores explorarem e expandirem seu próprio autoconhecimento no contexto da prática educacional.

REFERENCIAS

- Davis, L. . **Emotional Intelligence in Education**. Springer, 2021
- Johnson, R. **Adaptive Teaching**: Strategies for Empowering Diverse Learners. Wiley, 2018.
- Rosenberg, M. **Nonviolent Communication**: A Language of Life. PuddleDancer Press, 2003.
- Smith, J. **The Reflective Educator**: Understanding Self to Empower Students. Routledge, 2020.
- Thompson, H. **Professional Development for Teachers**: Beyond the Classroom. Pearson, 2022.
- Williams, T. **Inclusive Pedagogy**: Strategies for Classroom Equity. Sage Publications, 2019.

EDUCAÇÃO & CIDADANIA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: educação inclusiva e cidadania ativa

Autor⁷ – Luciana Mendonça Rossi

1 INTRODUÇÃO

Diante de uma geração tecnológica, de informações recorrentes e atualizadas a todo instante, a educação e a cidadania passam a ter relevância e foco principal na construção de uma sociedade justa e igualitária e com base democrática, inclusiva e sustentável. A educação é um ato de educar, de formar pessoas conscientes de seus direitos e deveres, enquanto, a cidadania, por sua vez, consiste na prática da educação adquirida para uma participação ativa na sociedade.

Assim sendo, a conexão entre educação e cidadania é essencial e necessária para lidar com os desafios atuais. Dentre inúmeros desafios, aponta-se: acesso desigual à educação de qualidade, desinteresse em envolvimento político, a *Fake News* é um dos assuntos mais questionados nos últimos tempos: a inclusão. Os acessos desiguais à educação de qualidade ainda são um dos principais desafios, afetando especialmente minorias étnicas, pessoas com deficiência (lutando por uma Educação Inclusiva!) e comunidades vulneráveis. Devido ao desinteresse em envolvimento político, há pouca participação da população nas decisões públicas visando o bem coletivo e a construção de uma sociedade justa e democrática. E a propagação de “notícias falsas”, uma realidade alarmante e cruel. A expansão das *Fake News* e da desinformação requer que as pessoas estejam mais bem preparadas para discernir e utilizar informações confiáveis de forma adequada. O progresso das tecnologias digitais requer que a educação acompanhe ao guiar os estudantes para a era digital. No quesito Inclusão, de acordo com Mazzotta (2010, p. 79), como “concretização das melhores condições possíveis de comunicação e participação ativa, concretizando os ideais de justiça social”. A Inclusão faz parte de uma demanda inerente ao âmbito escolar e assim, é preciso atenção para reconhecer a identidade das pessoas com deficiência e não excluir deixando-os fora do contexto social e educacional.

⁷ **Luciana Mendonça Rossi** - Formada em Letras (língua Portuguesa, Espanhola e Inglesa) – Unorp; Licenciatura Plena em Pedagogia (com Habilitação Em Educação Infantil e Fundamental e Gestão Escolar) – Fapi; Pós-graduação em Psicopedagogia Educacional – Faculdade de Itápolis – Facita; Pós-graduação em Coordenação Pedagógica – Ufscar; Pós-graduação em Educação Especial- Deficiência Auditiva – Unesp. – e-mail: lumr83@gmail.com.

No tocante a inclusão, muitos acreditam que está voltada a um determinado público, porém a educação é um direito de todas as pessoas, independentemente da sua realidade, situações psíquicas, físicas, culturais e políticas. E neste sentido é viável destacar a afirmação de Dallari (1998, p. 47) que descreve a “educação como um processo de aprendizagem e melhoria através do qual as pessoas se preparam para a vida”.

Diante destes desafios, a educação deve se reinventar, pensar e repensar propostas contundentes com a demanda do século XXI que exige, cada vez mais, pessoas qualificadas e autônomas.

O presente trabalho tem por metodologia a pesquisa bibliográfica, artigos científicos e documentos oficiais. Avaliação de dados estatísticos sobre a educação.

Prevê-se que, ao término do projeto, tenha sido alcançada uma compreensão mais profunda da conexão entre educação e cidadania no presente momento. A identificação dos principais obstáculos para criar membros ativos e críticos da sociedade. Várias visões sobre a relevância da educação no crescimento pessoal e sugestões para melhorar a ligação entre educação e cidadania.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho tem por fundamentação teórica autores bastante relevantes e conhecidos como, Freire (2011, 2015), com suas particularidades onde defende uma escola acolhedora e que promove a autonomia do indivíduo; Mazzotta (2010), que evidencia a inclusão como ponto de partida a participação ativa do sujeito em sociedade e; Mantoan (2003, 2007, 2011), com apontamentos em relação às políticas públicas como forma de diminuir a desigualdade social. Dentre outros.

A Educação vista como bem comum deve ser pautada no respeito, valorizar o diálogo e a escuta ativa, construindo juntos o conhecimento necessário à prática da cidadania.

Sob essa ótica, seguimos observando os desafios enfrentados durante o processo pelas escolas.

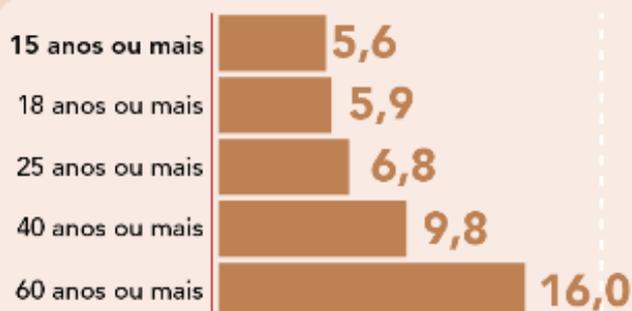
2.1 Acesso à Educação

É natural que a Educação seja base fundamental ao desenvolvimento social. Porém uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD que faz, desde 2012, levantamento trimestral de dados, aponta situações que chama a atenção; uma porcentagem elevada de analfabetismo entre jovens de 15 anos ou mais, situação está tanto para homens quanto para mulheres.

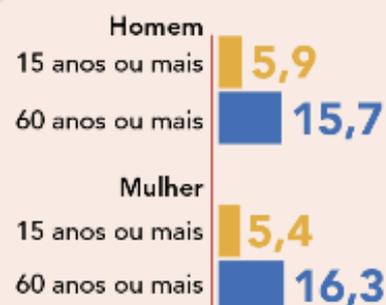
Na pesquisa é possível observar também as regiões e a taxa de cor e raça. Vejamos informações que foram apuradas no 2º trimestre de 2022.

Taxa de analfabetismo (%)

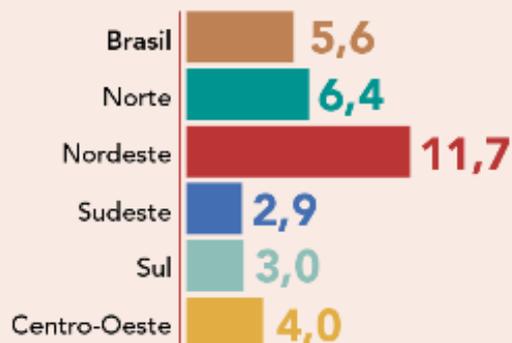
Grupos de idade



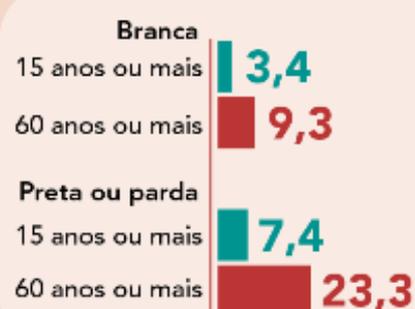
Sexo



Grandes Regiões



Cor ou raça

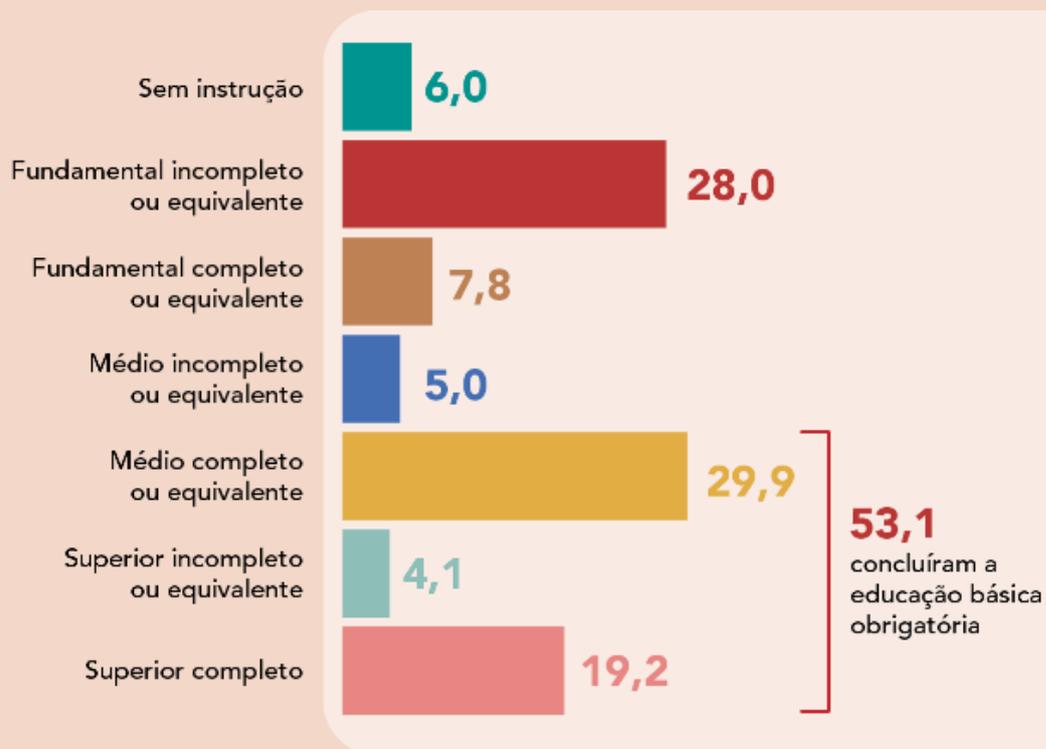


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

2.2 Nível de Instrução

O Nível de educação pelo indivíduo. Neste quadro pretende-se chamar a atenção para o nível de instrução em fundamental incompleto ou equivalente com 28% dos entrevistados.

Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução (%)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

2.3 Causa apontada pela pesquisa

Quando indagados, o maior entrave é desafio enfrentado pelas pessoas e/ou escolas foram o abandono escolar causado por demandas como: gravidez, necessidade de trabalhar para ajudar a família, nunca frequentaram ou falta de interesse, foram alguns dos apontamentos.

A pesquisa demonstra uma batalha a ser vencida. A Educação é o único caminho para o desenvolvimento humano e sua participação ativa e democrática.

2.4 Educação Inclusiva e Cidadania Ativa

No Brasil, a Constituição Federal assegura o acesso à educação de excelência e assim os sistemas de ensino devem garantir oportunidades e o acesso ao conhecimento para todos.

Parece até uma tarefa fácil e natural, mas não é bem assim.

A prática de uma educação de qualidade e inclusiva, demanda vários fatores e isso implica em fatores políticos. Uma força tarefa entre vários setores para um atendimento eficaz ao público de inclusão.

É missão da escola promover o pensamento crítico, a capacidade de raciocínio e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, tornando-os capazes de participarem ativamente em sociedade e essa missão não faz distinção a pessoas, ela deve atender a todos.

Neste sentido, a prática escolar, a prática docente, ou seja, todo o processo e condução da educação devem levar em conta a realidade escolar, seus alunos de maneira particular e atenta, pensando, planejando e adequando todo o trabalho de maneira a atender efetivamente os que dela fazem parte. Negar essa conduta é negar um direito inerente do ser humano. É sim uma demanda desafiadora que requer muito estudo, parcerias, envolvimento político, escolar, familiar, e o mais importante, a promoção da empatia.

Os pares/parceiros dessa demanda nem sempre são eficientes, como por exemplo, a família. Delors (2001, p. 130) aponta que: “A família é a primeira escola da criança, mas quando o meio familiar falha ou é deficiente, incumbe à escola manter vivas, ou mesmo fornecer, as potencialidades de aprendizagem”. Cada qual tem seu dever. O ECA descreve com clareza em seu Artigo 53º, que:

A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990)

Porém a prática ainda precisa ser pensada como ponto de partida eficaz na concretização das ações e contribuições de cada um.

2.5 Fake News e a educação

No âmbito da educação, ter consciência do que se escreve, pesquisa, lê é fundamental. Em se tratando do momento atual em que nossa sociedade está inserida em que a tecnologia toma conta praticamente de todos os lares. O acesso a informações falsas tem sido um grande desafio à educação. A desinformação ou informação intencional negativa tem afastado muitos jovens das escolas. Trazendo as famílias medo e insegurança.

Antes de qualquer tomada de decisão, a calma é a melhor aliada. Procure checar a informação em fontes confiáveis e se assegurar da verdade.

A escola ainda é um lugar seguro! O conhecimento nela ainda é confiável e o único meio para adquirir conhecimento. Até mesmo o domínio para compreender e analisar se as informações são verídicas e seguras nas redes sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento e parceria ativa ou melhor efetiva da sociedade são bases essenciais para a formação de uma sociedade mais equitativa, democrática e inclusiva.

O presente trabalho fez apontamentos de desafios atuais da formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, buscando evidenciar o papel da educação na criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Pesquisas apontaram números alarmantes e passíveis de serem repensados como pressupostos para a transformação social, pois o sucesso do indivíduo está atrelado ao acesso à educação. Assim como, o pleno exercício da cidadania, envolvendo colaborativamente as demandas políticas e decisões a serem tomadas.

Os desafios apontados, demandam intervenção eficaz por parte do governo e a participação ativa da população, projetos públicos que visem o acesso e permanência dos alunos a escolas, segurança e propagação

de informações combatendo as *Fakes News* e incluindo a todos, acolhendo e promovendo condições de se apropriarem do conhecimento.

Em suma, a educação contemporânea, que por sua vez visa o atendimento igualitário e o direito à educação para todos, mas enfrenta, no contexto atual, muita pobreza e desinformação, precisando repensar a fala de que a tecnologia e a ciência estão a serviço de todos os grupos sociais. Bem sabemos que ainda há muitos sem acesso à tecnologia e assim, precisam ser assistidos de alguma maneira e sem prejuízo em relação a grupos mais privilegiados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa E. Educação Inclusiva - Orientações pedagógicas. *In:* FÁVERO, Maria Augusta G; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa E. Atendimento educacional especializado – Aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-60.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Diversa: educação inclusiva na prática, 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 05 abr. 24.

MAZZOTTA, Marcos José S. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. *In:* MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

AS POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.

Juliana Carraro¹

Paulo Roberto Pedroso Junior²

Eliezer Botelho da Silva³

1 INTRODUÇÃO

Tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) posta como referencial de propósitos da educação brasileira e direcionados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, vislumbrando a formação humana integral e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva que propicia aos princípios éticos, políticos e estéticos. No que tange a formação continuada dos professores, a Resolução CNE/CP n.º1/2020 nos seus artigos 11 a 13, traz que tal formação deve ser promovida pelas escolas ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, organizadas por ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens ao longo da vida profissional, além de contextualizada com as práticas docentes desenvolvidas (BRASIL, 2020). Outrossim, que, deve (ainda) oferecer aos docentes, a oportunidade de aprender, junto com seus pares, tendo como referência um formador experiente, compartilhando aprendizagens já desenvolvidas.

Foi balizado nesse supra contexto de formação continuada, que a equipe gestora de uma escola estadual do estado de São Paulo, que atende alunos dos ciclos de anos iniciais (1º ao 5ºano) e finais (6º ao 9º) em uma cidade do interior do estado, pensou a formação dos professores em Aula de Trabalho Pedagógico Geral (ATPCG), durante os anos letivos 2021, 2022 e 2023 propondo estudos sobre aplicação de metodologias ativas, reflexões sobre práticas em salas de aula e o compartilhamento de experiências entre os pares.

As metodologias ativas são metodologias inovadoras de ensino que indigitam o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem e têm por objetivo incentivar a aprender de forma soberana e mútua, por meio de problemas e situações reais apresentadas em incumbências que os encorajem a pensar além de serem simples ouvintes em sala de aula, isto é, a terem tomada de decisão, transformando-se em responsáveis e parte pela construção do conhecimento.

Nesse modelo pedagógico, o professor passa a ser, um facilitador nos processos de ensino e aprendizagem, pois proporciona aos estudantes, que eles sejam os figurantes principais de seu aprendizado. Para a

utilização dessas recentes abordagens, se faz necessário que haja a compreensão de alguns princípios básicos sobre metodologias ativas. Dentre muitos princípios pré-existentes, se destacam 4 (quatro), isto é: o aluno como a essência desse processo de aprendizagem; a emancipação do estudante; o trabalho coletivo e a reflexão de mundo, e o professor como intermediador desse processo.

Dessa forma, as metodologias ativas podem apoiar a aprendizagem significativa, que aliadas às tecnologias digitais, possibilitam fomentar nos estudantes, a maturidade intelectual e emocional para engendrar estratégias nas resoluções de problemas. Além de serem imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem, pois abarcam estratégias, técnicas e atividades pertinentes a situações vividas no cotidiano que favorecem a apropriação de conhecimentos.

Para intensificar o uso das metodologias ativas em sala de aula, algumas mudanças que contribuam para o protagonismo dos estudantes são necessárias no planejamento da aula. O docente deve agir como um facilitador do aprendizado, norteando e impulsionando os alunos na busca pelo saber. É ele que selecionará as atividades e metodologias que são mais favoráveis para cada situação, além de computar o desempenho dos alunos, para ajustar as práticas, se necessário.

Por meio das metodologias ativas o cérebro pode ativar redes cognitivas e sensoriais, compreender e acumular conhecimentos e saberes com mais eficiência sendo vantagem para o aluno e escola (BRASIL, 2021), possibilitando, inclusive, o desenvolvimento de habilidades e competências que farão diferenciar no vindouro mercado de trabalho, como autoconfiança, responsabilidade e outras.

A possibilidade de proporcionar aos professores, formações sobre o uso de metodologias ativas e inovadoras em sala de aula, surgiu diante vários apontamentos realizados pela equipe docente, de que os estudantes, na sua maioria, eram apáticos e não realizavam as atividades propostas. Parte desses estudantes permaneciam constantemente em seus celulares e outra parte participavam de ações que contribuía para a indisciplina, conseqüentemente prejudicava o rendimento da sala.

Ao realizar um apoio presencial em sala de aula por parte da entrada de um professor coordenador, é de suma importância denotar estratégias, metodologias e aplicações que foram exitosas no processo de aprendizagem dos alunos e, as que precisam ser revisitadas, corrigidas e melhoradas. Em muitos momentos desses apoios, era notório a predominância de aulas tradicionais em que o professor se colocava como a figura central na sala de aula, como o detentor dos saberes, e por sua vez, os estudantes os receptores do saber alheio.

Mediante as situações explicitadas, apontar as metodologias ativas para estimular a aprendizagem e de que forma corrigir esse tradicionalismo dentro das salas de aula, se buscou os recursos e ferramentas tecnológicas, a fim de conseguir um aluno mais participativo, pois os estudantes (atualmente) estão conectados com o mundo interativo e ignorar esse contexto, seria análogo a um autoflagelo. Todavia, se fazia necessário realizar formações com a equipe docente, almejando melhores resultados.

No decorrer do primeiro semestre e até o mês de agosto de 2021, foi um período de dedicação (intensa) dessa temática (metodologias ativas), buscando através de um gama de referências teóricas e bibliografias especializadas, o entendimento e a busca da introdução delas na unidade escolar em tela. Doravante o mês de setembro do mesmo ano, deu-se início na aplicação prática, mesmo com algumas limitações de ordem metodológicas, o início foi fundamental para que houvesse aspectos de parâmetro evolutivo nos anos subsequentes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Parte da base epistêmica utilizada durante os encontros de ATPCG, oriundo do trabalho que foi realizado nas formações dos professores na diretoria de ensino de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, foi embasado no estudo das teorias e práticas de Lilian Bacich e José Moran que trazem em sua obra “*Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*” (2017), a valorização da

participação dos estudantes na construção dos saberes e no desenvolvimento de competências socioemocionais. O livro apresenta práticas pedagógicas que possibilitam aos estudantes exercerem o protagonismo (Bacich & Moran, 2017).

Em outro momento, foi utilizado a obra de Fausto Camargo e Thuinie Daros, intitulado “*Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo*” (2018), há uma acentuada abordagem sobre o desenvolvimento de competências de forma fecunda e absorta, voltada para a resolução de problemas. Apresenta a possibilidade do ser possível revigorar a sala de aula. Apresenta ainda um gama de estratégias, para transformar as rotineiras aulas. É um livro de fácil compreensão, com ideias apresentadas com coerência que permite a aplicação com recursos simples (Camargo; Daros, 2018).

Para Angelo Luiz Cortelazzo, em seu livro “*Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem*” (2018), que é destinado a gestores educacionais e que são apresentadas metodologias que combina o ensino remoto e presencial com um objetivo de extrair o melhor de um e outro para atingir uma aprendizagem mais satisfatória. Tem como perspectiva a compreensão da legislação com as metodologias apresentadas e cenários de inovação na prática pedagógica. Amplia a concepção sobre as metodologias de ensino atuais e como proceder para aplicá-las. Em sua escrita traz a objetividade e clareza da teoria apresentada, por meio de linguagem simples que contribui para ampliar o conhecimento (Cortelazzo, 2018).

Seguindo a mesma perspectiva, que Carolina Costa Cavalcanti, quando ministrou formação aos coordenadores da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, por meio de uma parceria realizada pela Dirigente Regional Marcela Aleixo da Silva Zapparoli, buscou apresentar tópicos de sua obra “*Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas*” (2022), e a desenvolver competências socioemocionais. Dentre os muitos apresentados, se destacam em pesquisas, estratégias e técnicas ativas de aprendizagem. Além de abordar com clareza as competências do autoconhecimento, autogestão, habilidades de relacionamento, consciência social e tomada de decisões responsáveis que são assuntos que conversam com a atualidade (Cavalcanti, 2022).

Por fim, Andrea Filatro e Carolina Costa Cavalcanti corroboram casos práticos apresentados em sua obra “*Metodologias Inov-Ativas*” (2023), cuja aplicação das metodologias ativas foram subdivididas, ou seja, metodologias ativas focadas no protagonismo do aluno; metodologias ágeis com foco na gestão de tempo; metodologias imersivas centradas na simulação da realidade; metodologias analíticas direcionadas à análise dos dados produzidos na interação do aluno com pessoas, conteúdos e ferramentas (Filatro; Cavalcanti, 2023).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejar e desenvolver, por meio de metodologias ativas não é uma tarefa tão simples. É um processo progressivo que requer aplicação constante do ciclo PDCA (planejar, fazer, checar e agir) e exige paciência e persistência, porém são muitos os ganhos, como exemplo: maior engajamento, motivação e autonomia dos estudantes, além de possibilitar um preparo para as constantes mudanças obstinadas.

Ao recorrer as dessemelhantes abordagens, as metodologias ativas também encaminham uma diversidade de estilos de aprendizagens, proporcionando uma educação mais inclusiva, com foco no desenvolvimento da confiança e autonomia dos professores para agregar mais conhecimento, resultando em prazer em aprender e a resolver problemas, conduzindo para que haja uma evolução do processo de ensino aprendizagem.

As metodologias ativas de ensino têm cada vez mais ganhado espaço dentro das salas de aula. Diante de um mundo que considera a proatividade, se faz necessário superar os espaços destinados para os métodos de ensino tradicional, em que o estudante é apenas um expectador. Além disso, crianças e adolescentes, atualmente são oriundos de uma era digital, se desenvolvem em uma realidade acoplada na diversidade de conteúdos de mídia, principalmente por meio da internet e conteúdos digitais e com isso, obter a atenção e garantir o engajamento dos estudantes é um desafio cada vez mais crescente para os professores.

Como resultados verificados por meio de observações de sala de aula, evidenciou-se que os professores que participaram das formações em ATPCG, iniciaram o processo de aplicação de metodologias ativas em suas aulas, o que possibilita qualificar o processo de ensino e aprendizagem. As aulas foram acompanhadas pela Coordenadora Pedagógica Geral da escola estadual, que após o acompanhamento realizou um feedback formativo com os docentes. Todavia, a equipe gestora, e os professores da escola estadual, entendam que os resultados obtidos por meio da estratégia acima foram satisfatórios, é necessário ressaltar que estudos complementares que atestam a eficiência das metodologias ativas em sua prática precisam e estão sendo realizados.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. 1.ed. São Paulo: Penso, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

BRASIL. Resolução CNE no 1, de 27 de outubro de 2020. Base Nacional Comum – BNC Formação Continuada. Brasília, DF: MEC, 2020.

CAMARGO, F. DAROS, T. **Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo**. 1.ed. São Paulo: Penso, 2018.

CORTELAZZO, A.L. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**. 1.ed. São Paulo: Alta Books, 2018.

CAVALCANTI, C. C. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas**. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

FILATRO, A. CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-Ativas**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

EDUCAÇÃO E O DESAFIO DE FORMAR UM CIDADÃO CONSCIENTE CONTRA A CORRUPÇÃO

Adriano Pontara⁸

INTRODUÇÃO

Em um ambiente de mudanças permanentes no modo de viver das pessoas, no qual se observa o pensamento irônico que a competitividade é mais importante do que a cooperatividade, torna-se perceptivo que o ser humano, sujeito protagonista da sociedade, tem cada dia mais, deixado de lado os valores que formam o verdadeiro conceito de ser humano no meio social.

Na realidade, é imposta para a sociedade uma doutrina progressista que é inversora, a qual regride intensamente o conhecimento intelectual do indivíduo, alienando seu pensamento e o estimulando a ter atitudes gananciosas, embasadas em um termo denominado corrupção.

Partindo desta explanação, nota-se o seguinte problema: Como a educação, ciência que tem como função ensinar princípios e deveres ao indivíduo, ou seja, valores ao ser humano tem deixado à corrupção influenciar a consciência humana, de forma a regredir a formação do conhecimento do ser humano, suas atitudes e suas opiniões como cidadão?

Embasando este questionamento, é evidente que o aumento indiscriminado da corrupção entre os brasileiros nos últimos anos corrobora com a falta de educação no país, fazendo com que, “O Brasil perca mais de R\$ 50 bilhões todos os anos devido ao progresso da corrupção” (Fantástico, 2015). Tanto isso se faz real, que passado quase 10 (dez) anos dessa informação a CNN Brasil (2024) exibiu uma reportagem, no qual, foi publicado pelo Instituto Transparência Global o ranking do Índice de Percepção da Corrupção, e o Brasil caiu 10 posições, ficando abaixo da média global, da média regional das Américas e da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁸ Discente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru; Professor Facilitador da Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP; Professor de Ensino Profissional do Centro Estadual de Educação e Tecnológica Paula Souza – Etec Jacinto Ferreira de Sá de Ourinhos/SP - ORCID id: <https://orcid.org/0009-0006-5916-3148> E-mail: adriano.pontara@unesp.br.

Partindo disso, o presente estudo capítulo busca estudar teorias educacionais que tem como princípio favorecer a formação cultural de futuros seres humanos conscientes de suas atitudes, obrigações e opiniões como cidadãos, que viverão em meio a um grupo social bem mais propício à corrupção.

DESENVOLVIMENTO

Educação, a essência da formação humana

Para entender o quanto a Educação é fundamental na formação de um cidadão consciente de suas opiniões e ações, os quais transcendem na produção de sua integridade, é preciso, definir singelamente Educação:

[...] que é o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. A educação vai se formando por meio de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida. (Enciclopédias Significados, 2024).

De acordo com este contexto, a Educação se inicia de forma primitiva ao indivíduo, partindo do meio familiar, sendo complementada pela vivência do meio social. Por meio disso, nota-se que os princípios educacionais são pautados na experiência do sujeito que tinha ou têm como função formar a base dos primeiros valores do ser humano, ensinando-o a fundamentá-los por todo desenvolvimento de sua vida. Porém, isso fica cada vez mais difícil, devido à atual desestrutura educacional familiar.

[...] As famílias foram aos poucos delegando à estrutura escolar a educação dos filhos. Hoje, temos na escola de cuidar de educação sexual, religiosa; educação para o trabalho, para o trânsito; educação ecológica, educação contra as drogas. Ainda temos que alimentar; passar valores éticos e ensinar português, matemática, língua estrangeira moderna; não há a menor possibilidade de isso acontecer. E também não há tempo possível em uma sala com 35 alunos, cuja permanência é de quatro ou cinco horas, de se dar conta de tudo isso. Se a família não vai cuidar da educação dos filhos, a escola precisa fazer uma parceria, e os pais estarem mais presentes no cotidiano da escola. (Cortella, 2014).

Isso significa que uma parte das famílias passou a terceirizar a educação dos seus filhos, confundindo a essência de educação familiar com educação escolar. Educação é formação, sendo de responsabilidade da família, em primeiro lugar, e do poder público de forma subsidiária; educação escolar é uma parte fundamental da educação como um todo, ou seja, é o trabalho da escola de ensinar ao indivíduo a ser um melhor cidadão humano em sociedade (Cortella, 2014). Em concordância com esse raciocínio, Tonet (2006, p. 15):

Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, que garantem a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação de nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participantes e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela.

No entanto, este conceito vem gradativamente sendo regredido, pois já não é de hoje que, valores, hábitos, costumes, isto é, princípios éticos ensinados pelas famílias e aprimorado pela escola vem se invertendo,

ficando cada vez mais desvalorizados pela sociedade. Consequentemente, este fato, faz com que formem indivíduos extremamente competitivos e não cooperativos, ou seja, sujeitos individualistas e ostentadores de uma realidade egocêntrica no qual se predomine a corrupção, a qual deteriora a cada dia o conhecimento, as atitudes, as opiniões e principalmente, a consciência do cidadão, isto é, destrói a educação humana.

O desafio da educação em combater a corrupção

De forma simples e objetiva, pode-se dizer que a educação é sim a base a cultura humana. Tanto isso se faz real, que a palavra “Cultura” tem como sentido a responsabilidade de formar o conjunto de manifestações humanas, dentre as quais estão relacionadas à arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes, os hábitos e aptidões que contribuem para o processo de formação e aperfeiçoamento do conhecimento humano por um todo, que são adquiridas pelo indivíduo não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro. (Enciclopédia Significados, 2024).

Com outras palavras, observa-se citação do secretário-geral da Organização Não Governamental (ONG) Contas Abertas, Gil Castello Branco em entrevista ao Jornal Bom Dia Brasil em 2015, relatou que a excelência cultural de uma sociedade é fruto de um ótimo trabalho educacional. E realmente é, porém, com a defasagem educacional da sociedade, princípios e deveres do indivíduo, dos quais são aspectos que formam a conduta ética e moral do ser humano e automaticamente sua consciência, vem sendo arruinada pela corrupção, que tem passado a ser cultura do ser humano e de toda a sociedade brasileira.

Na realidade, a corrupção é uma concepção que vem influenciar e, consequentemente, regredir a formação do conhecimento empreendedor do ser humano, ou seja, de suas atitudes e opiniões como cidadão. Essa concepção torna-se mais evidente quando nota-se a falta de comprometimento do governo com a educação básica, em ensinar assuntos que não envolvem a realidade dos educandos, sendo catastrófico para a população brasileira, pois a educação (escola) com que o Estado quer nos contemplar é um sistema educacional alienado ao progressismo, que na verdade tem como intenção fazer com que o indivíduo não consiga enxergar o contexto por de trás da informação que é passada em seu dia-a-dia.

Sendo assim, a formação cultural humana se torna deficitária, pois o processo educacional não é mais visto como a semente que tem o objetivo de formar o fruto da cultura humana, que são princípios e valores. Cortella (2011, p. 37), em seu livro “A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos”, explica que cultura é o conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho, derivada da intelectualidade educacional e empreendedora do conhecimento humano.

Atenta-se então, para a observação que o autor faz entre a cultura formada pelos aspectos educacionais e as condições e concepções vividas atualmente, pois entende-se que os princípios e valores formados pela educação são abduzidos pelos conceitos progressistas atuais, plantados na sociedade, em seu cotidiano, de forma manipuladora. Isso faz com que se estabeleça entre as pessoas uma cultura corrupta, de modo que o próprio cidadão busque levar vantagem em cima do próprio compatriota.

Posto isso, observou-se que nos últimos tempos, propagou-se na sociedade uma mentalidade egoísta, influenciado por uma doutrina inversora progressista, do qual faz com que as pessoas não vivam em uma sociedade cooperativa, mas sim extremamente competitiva, pensando somente no ter e não no ser. Desse modo, o conhecimento empreendedor humano que, segundo a definição de Souza (1998, p. 158) é o ato ou efeito de conhecer, desvendando o imaginável por meio de ideias ou a noção de alguma coisa, sendo o saber educacional, a instrução e a informação primordial para o desenvolvimento de uma nação. Torna-se cada vez mais deturpado pela inversão do progressismo, que aliena o conhecimento empreendedor humano, contaminando toda a sociedade.

Partindo desse conceito, entende-se que, há uma maquiagem progressista que corrompe o pensamento humano em relação ao conceito de empreendedorismo. Isto é, atualmente as pessoas não empreendem

trabalhos interessadas em melhorar o desenvolvimento do ser humano como cidadão, favorecendo todo o coletivo social, mas sim no sentido de criarem bens de consumo ou desenvolverem atividades que favoreçam somente seus interesses individuais. Isso faz com que o estímulo à competitividade gananciosa cresça, desaparecendo o espírito cooperativo.

A falta de comprometimento é uma epidemia que aumenta a cada dia e tem afetado muitas empresas. [...] Partindo dessa definição, os profissionais, quando aceitam um trabalho, obrigam-se em acordo verbal e escrito a cumprir determinadas atividades, as famosas atribuições do cargo para o qual foi contratado. No entanto, no dia a dia acabam descuidando desse acordo e não cumprem nem metade das suas atribuições. Vão empurrando com a barriga” e perdem o compromisso inicial, além do comprometimento. (Oliveira, 2016).

Por meio disso, é impressionante a proliferação da corrupção, um aspecto progressista que vem evoluindo nos últimos anos, tornando-se mais e mais a cultura seguida pela sociedade brasileira.

Corrupção: A cultura seguida pela sociedade brasileira

Conhecida etimologicamente como o ato de quebrar aos pedaços, ou seja, decompor e deteriorar algo, a corrupção tem sido uns dos assuntos mais comentados nos últimos tempos; criou-se até mesmo o dia internacional de combate à corrupção, o qual é lembrado e ironicamente comemorado todo ano no dia 09 (nove) de novembro. Assim, pode-se dizer que o termo corrupção é definido contextualmente como a utilização do poder para obter vantagens em relação aos outros, isto é, favorecendo uma pessoa ou um grupo de pessoas e prejudicando outra pessoa ou um grupo de outras pessoas, por meios considerados ilegais ou ilícitos. (Enciclopédia Significados, 2024).

Conforme reportagem exibida no Jornal Bom Dia Brasil (2015), o ato de corromper não está inserido só nos grandes escândalos, mas pequenos atos de quem está querendo levar vantagem em cima dos outros também alimentam a corrupção, formando-se a filosofia cultural da corrupção no dia a dia da sociedade humana. Nesse mesmo sentido, Diniz (2015) acredita:

[...] que a corrupção é uma “doença cultural”. A corrupção na política brasileira, por exemplo, é o reflexo de uma cultura já enraizada de pequenos e permissivos deslizes. No Brasil, para a maioria das pessoas é normal dar propina ao guarda que te para na estrada.

Desse modo, nota-se que a execução da corrupção não é feita somente por políticos, no entanto, transforma-se em cultura devido ao exemplo ser oriundo do processo político vivenciado desde os primórdios do país (Brasil). Sendo assim, o ato de se corromper torna-se natural para a sociedade; atualmente as pessoas se corrompem fazendo o errado pensando de forma errônea que suas atitudes estão corretas:

[...] achar normal chegar de repente, assim como quem não quer nada, dar uma disfarçada, e aí, do nada, de um jeito bem natural furar a fila do caixa eletrônico, fica difícil fazer isso e cobrar alguma coisa dos nossos governantes. Afinal de contas, o que diferencia alguém que fura fila de alguém que rouba dinheiro público? Eles são corruptos lá e quem faz isso na fila está sendo um pouquinho corrupto aqui. Que exemplo uma pessoa dessas está dando para os filhos que tem? (Jornal Bom dia Brasil, 2015).

Assim, o velho ditado do sempre ter aquele jeitinho brasileiro de querer ganhar vantagem em tudo e em cima de todos não muda; como querer reclamar da política de hoje que influencia sim este aspecto asqueroso, mas não tomar atitudes educacionais humanas para mudar este conceito e agir contra a corrupção nacional.

Com a proliferação da corrupção nas últimas décadas no Brasil, foi criada, em agosto de 2013, a Lei nº 12.846 chamada de anticorrupção que, conforme explica Veirano Advogados (2013), pune empresas por atos de corrupção.

No entanto, mesmo com a criação da lei anticorrupção nº 12.846/13, aparentemente bastante severa para combater a corrupção, o Brasil continua a ser um dos países com grandes escândalos envolvendo desvios de dinheiro público, subornos e demais ações de corrupção. Os casos mais recentes de corrupção que envolveram a política brasileira degradando o patrimônio público do Brasil foram: O Mensalão em 2005, um esquema de pagamentos que eram feitos no valor de R\$ 30 (trinta) mil mensais para favorecer interesses político-partidários” (Enciclopédia Significados, 2016) e a Operação Lava Jato, “[...] segundo o Ministério Público, ainda não há uma estimativa oficial de quanto foi desviado dos contratos na Petrobras. Mas o cálculo aproximado é de que os desvios tenham sido da ordem dos 4 bilhões de reais” (Souza, 2015).

Tomando por base as definições acima, observa-se que o ato de se corromper fica cada dia mais presente no cotidiano da sociedade brasileira, tornando-se até matéria de uma das melhores faculdades de direito do país, o Largo São Francisco, que implementou em sua grade curricular a disciplina Administração da Corrupção Pública, conforme relatou a reportagem exibida no Jornal Hoje - JH (2015):

O estudo da legislação, que também é recente, provocou esse interesse na academia de se fazer um estudo sistemático de um tema que é muito incômodo, mas é um tema muito importante de ser enfrentado. Que nós busquemos todos juntos, academia, sociedade, soluções para o combate à corrupção”, analisa Gustavo Justino de Oliveira, professor de Corrupção da Administração Pública da USP.

É evidente que a intenção da instituição é propor mudanças nas condições que favorecem a corrupção no Brasil, no entanto, fica nítido que a educação do país (Brasil) é falha ou, melhor dizendo, regredida por ideologias progressistas que manipulam e, conseqüentemente, alienam a sociedade brasileira. Pois, não seria necessário ter uma disciplina no curso de Direito, denominada Corrupção da Administração Pública, se a própria educação brasileira não fosse corrompida pela ideologia progressista, que se predomina no país.

Uma análise da evolução brasileira na corrupção

Na integra será apresentado um quadro conforme a análise do Índice de Percepção da Corrupção (IPC) em alguns países, tendo como destaque a posição do Brasil.

Quadro 01 – Comparativo de alguns países com base no índice de percepção da corrupção (IPC) entre os anos de 2015 e 2023.

Índice de Percepção da Corrupção (IPC)					
2015			2023		
Posição	País	Pontuação	Posição	País	Pontuação
1º	Dinamarca	91	1º	Dinamarca	90
2º	Finlândia	90	2º	Finlândia	87
3º	Suécia	89	3º	Nova Zelândia	85

Índice de Percepção da Corrupção (IPC)					
2015			2023		
Posição	País	Pontuação	Posição	País	Pontuação
4º	Nova Zelândia	88	4º	Noruega	84
5º	Holanda Noruega	87	5º	Cingapura	83
76º	Brasil	38	104º	Brasil	36

Fonte: Transparência Internacional Brasil <<https://transparenciainternacional.org.br/ipc/>>

Nota: Quadro adaptado pelo autor.

O Quadro 01 acima, descreve o comparativo do ÍPC no mundo entre os anos de 2015 e 2023. Percebeu-se que os primeiros lugares do *ranking* de 2015 ficaram com alguns dos países que formam o norte Europeu. Considerados países com menor índice de corrupção do mundo. Esse resultado já não é tão diferente do ano de 2023, pois 02 (dois) dos 03 (três) países que ocupam as primeiras posições já encabeçavam a lista, despontando entre os 05 (cinco) primeiros. A única diferença de um ano para o outro foi a colocação da Nova Zelândia, Noruega e Cingapura, dos quais almejavam novas posições, figurando na 3ª (terceira), 4ª (quarta) e 5ª (quinta) colocações em 2023. Como já é de costume, a colocação do Brasil não é nenhuma surpresa; o país que enfrentou vários escândalos de corrupção ao longo de sua história, caindo em 08 (oito) anos 28 (vinte e oito) posições, ficando atrás de países da América do Sul como Uruguai 16º (décimo sexto) colocado, Colômbia 87º (octogésimo sétimo) colocado e Argentina 98º (nonagésimo oitavo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as informações descritas no decorrer do capítulo, percebeu-se que não é surreal falar que a corrupção no Brasil se inicia de forma cultural e que é estimulada por governantes que seguem ideologias progressistas, nos quais influenciam a população a se matar de estudar e trabalhar apenas para a conquista de bens financeiros e materiais, não que isso seja errado, no entanto, pensar somente nesse quesito faz o ser humano se esquecer de amar ao próximo, agregando mais valores em objetos e em suas aparências e menos valores nas pessoas. Consequentemente, tornam-se pessoas menos colaborativas, aproveitadoras e competitivas em excesso, sujeitos extremamente ostentadores de uma realidade egoísta, que deteriora a cada dia as atitudes, as opiniões e principalmente, a consciência do cidadão, isto é, a educação da vida social brasileira e, por que não, mundial.

REFERÊNCIAS

BOM DIA BRASIL. **Ministério Público lança campanha no dia de combate à corrupção**. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/12/ministerio-publico-lanca-campanha-no-dia-de-combate-corruptao.html>. Acesso em: 01 abr. 2024.

CNN BRASIL. **Brasil perde 10 posições e fica em 104º em índice sobre percepção da corrupção**. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/brasil-perde-10-posicoes-e-fica-em-104o-em-indice-sobre-percepcao-de-corruptao/>. Acesso em: 04 abr 2024.

CORTELLA, M. S. **Educação vs Escolarização**. 2014. Entrevistadores: J. Guirado, L. Nardelli e S. Ricardo. Cascavel/PR: Rádio Catve FM 91,7, 2014. cassetes sonoros. Entrevista concedida ao Programa EPC (Esporte, Política e Cidadania), na rádio Catve FM 91,7.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ, T. **Corrupção é doença?**. 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniaio/vida-saudavel/corruptao-e-doenca-1.1012264> . Acesso em: 01 abr. 2024.

FANTÁSTICO. **Procuradores lançam projeto de lei com 10 medidas contra corrupção**. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/08/procuradores-lancam-projeto-de-lei-com-10-medidas-contracorruptao.html> Acesso em: 05 abr. 2024.

JORNAL HOJE. **MPF Faz campanha para que as leis sejam mais duras contra os corruptos**. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/12/mpf-faz-campanha-para-que-leis-sejam-mais-duras-contracorruptos.html> . Acesso em: 07 abr. 2024.

OLIVEIRA, M. **A epidemia da falta de comprometimento**. 2012. Disponível em: <https://www.tiespecialistas.com.br/a-epidemia-da-falta-de-comprometimento/> . Acesso em: 02 abr 2024.

ENCICLOPÉDIA SIGNIFICADOS. **O que é Corrupção?**. 2024. Disponível em: <https://www.significados.com.br/?s=corrupt%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em: 05 abr 2024.

ENCICLOPÉDIA SIGNIFICADOS. **O que é Cultura?**. 2024. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/cultura/%3E/> . Acesso em: 01 abr 2024.

ENCICLOPÉDIA SIGNIFICADOS. **O que é Educação?**. 2024. Disponível em: <http://www.significados.com.br/educacao> . Acesso em: 30 mar. 2024.

SOUZA, B. **Um ano de Operação Lava Jato em números**. 2015. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/um-ano-de-operacao-lava-jato-em-numeros> . Acesso em: 04 abril 2024.

Souza, S. E.; Ramos, C. M. **Dicionário estudantil**. Itapevi: Fênix, 1998.

TRANSPARÊNCIA INTERNACIONAL BRASIL. **Índice de percepção da corrupção 2023**. Disponível em: <https://transparenciainternacional.org.br/ipc/> . Acesso em: 08 abr. 2024.

VEIRANO ADVOGADOS. **Entenda o que é a Lei Anticorrupção, que entra em vigor nesta quarta-feira**. 2013. Disponível em: <http://www.veirano.com.br/por/cont>

[ents/view/entenda_o_que_e_a_lei_anticorruptao_que_entra_em_vigor_nesta_quarta-feira](http://www.veirano.com.br/por/contents/view/entenda_o_que_e_a_lei_anticorruptao_que_entra_em_vigor_nesta_quarta-feira) . Acesso em: 4 abri. 2024.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

Wanderson Barcellos⁹

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social é considerada como o conjunto de ações tomadas para incluir, integrar grupos que por hora se classificam como marginalizados, como homossexuais, negros, pessoas com deficiência, no tecido social. Por influência de várias características culturais, construídas e sustentadas ao longo do processo histórico, esses grupos sofreram um processo de exclusão dos meios de socialização que perduram na sociedade, e que de acordo com Mantoan (2017), vem assumindo diferentes formas, sentidos e tratamentos sociais, nas mais variadas áreas, como na ciência, na filosofia, na cultura, se afastando cada vez mais do preconceito, da rejeição e da discriminação.

Já a Diversidade, palavra que tem como significado: Diferença, Dissemelhança; O que pode nos levar a pensar que diz respeito somente ao que se pode ser visto, e que segundo Vianna (2018), é algo culturalmente construído ao longo de todo o processo histórico e que implica não somente no reconhecimento do outro, mas também o relacionamento entre o eu e o outro.

Os princípios da inclusão defendem a participação de todos nos diversos contextos sociais, através da reestruturação dessa sociedade, compreendendo a mesma como um modelo social que deixa de ser um problema da pessoa, ou dos grupos marginalizados e passa a ser um problema da sociedade, tanto a Inclusão como a Diversidade são fenômenos complexos e multifacetados, que não comportam soluções simples, e que exigem de todos os atores da sociedade um pensamento crítico e político e também a capacidade de observação desses múltiplos recortes e especificidades que as compõem.

No contexto escolar, é direito de todos frequentar e receber educação de qualidade no Sistema Regular de Ensino, garantindo o atendimento a suas necessidades educacionais, com igualdade de direitos e valorização de suas diversidades. Nesse sentido, Vianna (2018), ressalta que a escola precisa assumir um compromisso

⁹ Licenciado e Bacharel em Educação Física, Professor da Educação Básica (Educação Física/Recreação) na Rede Municipal de Ensino desde 2016, com Estudos na área do Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, Obesidade Infantil, Iniciação Esportiva, Educação Física e BNCC; Treinador Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, Pós-graduado em Treinamento Personalizado. Ganador do Prêmio de Mérito Acadêmico pelo Conselho Regional de Educação Física CREF4 SP em 2015 e 2016

ético e político, enfatizando um trabalho capaz de deslegitimar qualquer prática que transforme a diferença humana em desigualdade. Diante do exposto, nos fica a reflexão, o que a escola e nós, professores (as) temos feito até então? O que podemos fazer?

METODOLOGIA

Por meio de uma Revisão Bibliográfica (Gil, 2002) em estudos que mostraram as necessidades de adaptações do Sistema Educacional como um todo, assim como a criação de políticas públicas voltadas para uma Educação mais Inclusiva, que estimulem o respeito e valorização à Diversidade, e que ainda abordaram em seus contextos todos os aspectos socioculturais construídos ao longo de nosso processo histórico, de autores reconhecidos por sua relevância em contribuições pedagógicas, capazes de nos provocar, nos trazer reflexões acerca desses problemas sociais tão explícitos atualmente.

O TRADICIONALISMO E AS BARREIRAS IMPOSTAS À EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Segundo Craveiro, Medeiros (2013), para se conquistar a inclusão, a escola deve fundamentar-se na ética, nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, com a finalidade do pleno desenvolvimento de seus sujeitos, como cidadãos compromissados com a transformação social. A escola cumpre um papel indispensável na construção de uma nação, falo de uma escola guardiã do mais valioso bem público, a educação, uma escola enquanto instituição republicana, aquela que se organiza para cumprir um projeto de sociedade democrática, articulando as diretrizes educacionais (pesquisando e lutando para melhorá-las) ao projeto de nação por meio de um currículo coerente.

É importante destacar que, algumas perspectivas pedagógicas enraizadas no tradicionalismo, utilizadas pelo sistema educacional brasileiro, durante muito tempo favoreceram o fortalecimento dessas culturas ao longo da história. De acordo com Mantoan (2017) as escolas e instituições com caráter socioeducativo criaram modelos identitários, e todos os que se afastam desses padrões de idealização são tidos como problemáticos e/ou deficientes. Nessa lógica, assim como cita Alves e Fiorini (2018), para que a Educação para a Diversidade, bem como a Inclusão aconteça é preciso promover a reestruturação de toda escola, assim como na comunidade escolar, para que se assumam esses problemas como responsabilidade de todos os atores escolares, afinal isso não é uma tarefa fácil, tampouco um problema simples de ser resolvido, Mantoan (2017), afirma que o modelo identitário construído e firmado em todo o Sistema Educacional, se mantém estruturado há séculos, e para ser modificado exige a remoção de inúmeras barreiras e obstáculos.

Enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar das teorias avançadas, predomina na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece riscos nem grandes tensões. (Moran, 2013, p.12)

Diante dessa concepção de educação, de acordo com Craveiro, Medeiros (2013), o Ministério da Educação, elaborou diretrizes nacionais para promover o princípio da diversidade nos projetos políticos pedagógicos das escolas, em todas as etapas da Educação Básica.

O que vai de encontro com o que diz Mantoan (2017), que a educação brasileira vive agora, ainda que timidamente, um desafio provocado pela filosofia da diferença, que sugere inúmeras mudanças que a afastem da visão firmada de uma educação clássica.

A ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIRETRIZES E AS AÇÕES DA ESCOLA

Essas mudanças só poderão se efetivar por meio de uma preparação de seus ambientes educacionais, espaços, laboratórios, equipamentos, biblioteca, videoteca, etc. para então se permitir a criação de um Projeto Político Pedagógico articulado e pactuado com as referidas necessidades educacionais, que possa então responder a essa demanda social. De acordo com Craveiro, Medeiros (2013), uma escola inclusiva, de qualidade social, tem como elementos centrais o diálogo e a colaboração de todos os sujeitos, visando a aprendizagem e atendendo aos seguintes requisitos:

- I – Revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II – Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III – Foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV – Inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V – Preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI – Compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII – Integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII – Valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- IX – Realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. (Craveiro, Medeiros 2013, p.27).

Vemos então que a Inclusão Social, bem como a Educação para a Diversidade, atualmente não é mais somente algo a ser pensado, e sim um objetivo a ser alcançado em proporções no curto, médio e longo prazo, a Inclusão Social e o Educar para a Diversidade além de se mostrar como necessários, como algo estipulado por dispositivos legais e diretrizes orientadoras, se apresenta como um anseio social, uma exigência que se conecta diretamente com os papéis da Escola enquanto Instituição, vem se construindo como um sinônimo de educar. Esse pensamento vigente na comunidade acadêmica e organizações que lutam para e por essa causa, que vem se disseminando cada vez mais, está contribuindo significativamente para uma renovação social, constituindo uma cultura mais justa e igualitária.

Importante considerarmos que o otimismo não é um caminho, e assim termos consciência que, incluir e educar para a diversidade, não são tarefas que acontecerão tão facilmente, através de simples interpretações de diretrizes e referenciais, não podemos construir uma ideia otimista de que o fato de se orientar e exigir que as estruturas curriculares das escolas possuam unidades temáticas que contemplem a inclusão e a diversidade, serão medidas suficientes em condições de operar transformações radicais na prática, assim como cita Gomes, De Almeida, Bracht (2010) para mudar a prática pedagógica de professores, não basta produzir

documentos orientadores dizendo que, de agora em diante tudo deve ser diferente, tampouco promover debates entre e para os professores. Ainda segundo Gomes, De Almeida, Bracht (2010), os processos de transformação da prática pedagógica, por envolver seres humanos, são muito difíceis e complexos.

O que coincide com a questão de que uma educação de qualidade só se é possível através do estímulo à formação continuada de professores, que já vem sendo considerada um pilar fundamental para a educação. A escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual, este vem sendo um campo de constante mutação, e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos.

OS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS

É necessário mudar o *modus operandi* do processo educacional, colocar o assunto Inclusão Social e Diversidade nos diálogos cotidianos em todas as etapas da Educação Básica e Superior, propor projetos curriculares renovadores, propostas e modelos de ações pedagógicas, entre outros e para isso o professor precisa estar preparado. O professor enquanto mediador do processo educativo precisa, ter conhecimento de todas as dinâmicas e características que envolvem o tema Inclusão e Diversidade, assim como de todos os referenciais construídos culturalmente ao longo do processo histórico da educação, referenciais que colaboraram (e ainda colaboram) para a exclusão e não inclusão das minorias, para que o mesmo possa ter autonomia nas suas decisões e capaz de provocar reflexões a respeito de tais decisões, promovendo a revisão de rotinas que se consolidam e se cristalizam ao longo da trajetória docente.

Entendemos por rotinas cristalizadas como a que envolveram os professores de Educação Física por muito tempo, que foi a prática tão comum em que crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental terem aulas de Educação Física mistas, enquanto a partir dos anos finais do Ensino Fundamental nas aulas, as turmas eram separadas por sexo.

Albuquerque, Del Masso (2020), ressaltam que para toda comunidade escolar, é necessário se aprofundar e realizar uma delimitação dos conceitos de gênero, sexo e orientação sexual que, no senso comum, muitas vezes têm suas fronteiras borradas, e assim não sermos acometidos pelas armadilhas culturais. Neste sentido o processo educativo e as ações docentes precisam provocar reflexões, para que todos possam entender e concordar com as afirmações de Albuquerque, Del Masso (2020), de que os corpos são diferentes, e assim os gêneros e as sexualidades ou orientações sexuais também são, o que são marcas que constituem a identidade dos sujeitos.

Em relação à inclusão voltada para pessoas com deficiência no Sistema Regular de Ensino, um público que também necessita de uma maior atenção, por ter passado por um processo de exclusão e segregação ao longo da nossa história, que segundo Khather (2018), mostra que a educação escolar não era considerada necessária para indivíduos com deficiências cognitivas, pois não se criava perspectivas educacionais e de evolução para os mesmos, e ainda que as diferenças causavam uma certa estranheza e receio nos profissionais da área. O que corrobora com a ideia de opressão e repressão sofrida pelas minorias em ambientes educacionais, porém ainda de acordo com Khather (2018), com o avanço da ciência e da pedagogia, assim como a progressão dos programas de educação especial, aconteceu um maior entendimento sobre as deficiências, uma ressignificação que rompeu por vezes com a visão limitante da inclusão.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, mostram o quanto se é necessário e importante, que a inclusão e a diversidade estejam presentes em todas as etapas da educação básica; “a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presentes nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem” (Brasil, 1998, p.41).

A ADAPTAÇÃO COMO CAMINHO

De acordo com Alves e Fiorini (2018) a inclusão ancora-se em três princípios: O acesso, a participação e a aprendizagem, dessa forma é necessário remover todas as barreiras que impedem os mesmos, oferecendo meios e condições para que esses princípios se efetivem. Alves e Fiorini (2018) ainda destacam que somente o acesso à escola não garante a inclusão, é preciso que a participação e a aprendizagem sejam oportunizadas, assim como todos precisam se sentirem incluídos de fato, como sendo pertencentes ao grupo social, tendo seus valores e importância reconhecidos. E para que isso realmente ocorra, toda comunidade escolar de fato e não apenas o professor precisa assumir a inclusão como uma responsabilidade.

Na mesma linha Craveiro, Medeiros (2013), em seu livro que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para Inclusão e Diversidade, ressalta que a educação é um processo, uma prática que se consolida nas relações sociais que ultrapassam o espaço da escola, considerando os diferentes sujeitos, é uma socialização da cultura da vida, construindo saberes, conhecimentos e valores.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (Craveiro, Medeiros 2013, p.20).

Assim sendo, considerando a necessidade de reestruturação da escola promovendo alterações nas práticas escolares, os autores propõem estratégias para fundamentar pedagogicamente as ações docentes ao encontro da inclusão, através de adaptações. Alves e Fiorini (2018) classificam a adaptação em variadas esferas e eixos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem, como nas tarefas, no currículo, nas estratégias de ensino, nos recursos pedagógicos, na avaliação tornando essas variáveis ferramentas que ajudem a ressignificar as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inclusão e a Diversidade precisam então ser encaradas como um processo, que provoque modificações intensas, imprimindo novos valores, comportamentos e modos de pensar. Que esse texto possa ser capaz de provocar reflexões em todos os professores (as), e que possamos todos encarar o desafio em formular propostas que atendam às expectativas de ensino e dos princípios da inclusão, valorizando e considerando as diferenças, apresentando uma postura crítica e ainda propostas e alternativas didáticas que vão ao encontro de uma prática pedagógica pautada pelo princípio da equidade de gênero, raça, condição social e física, afinal, a chave está em nossas mãos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (orgs.). **Desafios da educação física escolar** : temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

ALVES, Maria Luiza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. Como promover a inclusão nas aulas de educação Física? A adaptação como caminho. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga . **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. 2013.

CURY, Carlos Jamil. O futuro da educação: igualdade e diversidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 52, n. 52, 2021.

GOMES, Ivan Marcelo; DE ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. O local da diferença: desafios à educação física escolar. **Pensar a prática**, v. 13, n. 1, 2010.

KHATER, Eduardo; SOUZA, KCS de. Diversidade x Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, n. 10, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2013.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Autêntica, 2018.

ABORDAGEM DIALÓGICA EM PROCESSOS DE LEITURA E COMPREENSÃO: algumas discussões para a formação de cidadãos conscientes

Alceane Bezerra Feitosa¹⁰ – UFPI

Júlia Maria Muniz Andrade¹¹ – UFPI

Karla Dayane Silva Monteiro¹² – UFPI

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, busca-se fazer um estudo historiográfico do conceito de leitura, a partir da década de 70 do século XX, momento no qual a leitura começa a ser discutida dentro da academia. Nesse período, ela é compreendida por meio de duas abordagens: uma abordagem psicossocial e uma segunda de ordem sócio histórica. Diante deste aspecto, compreende-se a leitura integrada à faculdade de linguagem e sendo vista como uma habilidade mental, cognitiva, de natureza universal, que mantém uma estreita relação com a cultura de um indivíduo.

Assim, para conceituar a leitura, faz-se necessário considerar aspectos de ordem cognitiva, discursiva, interacional e social. Tais aspectos atrelam-se às diversas abordagens existentes nas ciências da linguagem. Partindo deste princípio de pluralidades de enfoques, pretende-se discorrer, neste trabalho, a respeito dos enfoques dados à leitura nas últimas décadas. Na introdução deve-se deixar claro quais foram os procedimentos metodológicos usados para a investigação. Deixe clara a natureza da pesquisa, o método de abordagem bem como os procedimentos técnicos para coleta dos dados.

Ressaltamos que o presente capítulo reproduz, em versão reduzida, com pequenas atualizações e modificações, o artigo *Leitura e compreensão: uma abordagem histórico-dialógica* publicado anteriormente na revista *Movendo Ideias*.

10 Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará/SEDUC-CE – e-mail: alceanebezerra@gmail.com

11 Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Universidade Estadual do Piauí-UESPI – e-mail: juliabem@gmail.com

12 Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora substituta da Universidade Federal do Delta do Parnaíba/UF-DPar – e-mail: karladayanemonteiro@gmail.com

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A segunda metade da década de 70 caracterizou-se por apresentar duas abordagens de pesquisa sobre leitura: a abordagem psicossocial e a abordagem sóciohistórica. Para Kleiman (2004), na segunda metade da década de 70, estavam no ápice do desenvolvimento os estudos de língua materna no Brasil, impulsionados pela mídia que noticiava os resultados dos vestibulares como reflexo de uma crise de leitura no país.

Nessa época, predominou uma investigação pautada na concepção das ciências psicológicas, mais precisamente a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva. Nessa concepção de leitura, o leitor era posto no centro da investigação, visto que o interesse era o de compreender seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita. Por essa razão, Koch (2012) evidencia que, nesse caso, a língua é compreendida como representação do pensamento, uma vez que o leitor é entendido como um sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações. Desse modo, o texto passa a ser percebido como um construto de uma representação mental, ou seja, um produto que deve ser apreendido pelo leitor, que passa a exercer uma postura passiva de captação das ideias perante o texto.

Nessa mesma época, ganha destaque uma segunda vertente teórica na abordagem psicossocial da leitura, a saber, a Linguística Textual. Esse período foi marcado pelo entrelaçamento entre os estudos de leitura e os estudos sobre o texto, elementos que a partir disso passaram a ser compreendidos como indissociáveis. A partir da década de 80 do século XX, elementos constitutivos que definiam a textualidade passaram a construir aspectos importantes a serem considerados no processo de compreensão. Houve, portanto, uma abertura para pesquisas voltadas aos aspectos de compreensão ou incompreensão do sujeito em situações mais complexas, relacionadas a vários fatores como, por exemplo, a presença ou a ausência de mecanismos de textualização, intertextualidade e tipologias de texto.

No entanto, foi apenas na década de 90 que ocorreu uma real ruptura epistemológica no campo das pesquisas sobre leitura com o surgimento dos estudos sobre letramento, passando a ancorar teoricamente tais pesquisas. Para Kleiman (2004), logo no início dos estudos sobre letramento, diversas abordagens sóciohistóricas passaram a considerar os sistemas de significação associados a contextos históricos, sociais e culturais presentes no cenário nacional. No tocante às abordagens que influenciaram de forma mais significativa os estudos sobre leitura, pode-se citar a História Cultural da Leitura e a concepção sócio-histórica da escrita dos estudos do letramento.

No que tange a História Cultural, torna-se relevante mencionar a contribuição de Roger Chartier (1987) que no âmbito das práticas discursivas e representações, desenvolve estudos sobre as transmutações relativas à cultura oral e a cultura escrita, passando a mostrar como práticas discursivas de indivíduos não-letrados podem participar da cultura letrada através de práticas culturais diversas, como a leitura coletiva e a literatura de cordel (Barros, 2005). Outra contribuição importante foi a do alemão Wolfgang Iser (1926-2007) que a partir da Teoria do efeito estético analisou percepções fenomenológicas advindas da produção e da percepção do discurso (seja no campo sintático ou semiológico), proporcionando, com isso, um encontro entre o artista e o leitor, se estabelecendo no processo de interação no ato da leitura (Borba, 2016).

Portanto, as pesquisas sobre leitura adquirem uma nova perspectiva, passando a ser estudada e analisada enquanto prática social específica de uma comunidade. Assim sendo, os atos de leitura passam a ser não só relacionados, mas intrínsecos ao contexto em que atuam os sujeitos/ leitores. Nessa perspectiva, há, pois, uma forte inclinação para a construção social de saberes inerentes a eventos comunicativos que envolvem principalmente a interação. Entende-se, diante disso, que as pesquisas sobre leitura passam a incorporar novos elementos que visam à reconstrução da história social do leitor.

Nesse percurso histórico, observam-se mudanças significativas nas concepções de leitura, essas associadas diretamente à perspectiva de língua adotada. Assim, a leitura baseada numa noção de língua enquanto representação do pensamento tinha como foco o autor. Em tal concepção de língua, a leitura é para Koch (2012, p.10):

Uma atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor- texto-leitor com propósitos construídos sociocognitivo- interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão- somente ao leitor captar essas intenções

A segunda concepção de leitura tinha como foco o texto, reflexo de uma abordagem de língua como um código a ser decodificado pelo leitor, correspondente a um sujeito determinado pelo sistema linguístico. Sendo centrada no código, esse tipo de abordagem destaca o sujeito como predeterminado pelo sistema, e o texto é visto como um simples produto da codificação. A leitura, nessa perspectiva instrumentalista, exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, na explicitude, não levando em conta a implicitude, ou seja, os aspectos contextuais. Cabe apenas ao leitor o reconhecimento da materialidade do escrito, uma atividade de reconhecimento e de reprodução. É uma concepção que pode atrelar-se ao Objetivismo Abstrato, analisada e criticada por Bakhtin (2004).

No Objetivismo Abstrato impera o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito. Assim, a essência da língua encontra-se no próprio sistema. Para os objetivistas, a língua é um sistema imóvel e acabado, que dispõe para os indivíduos signos e regras sem que estes possam interferir conscientemente nesse sistema. Bakhtin (2004), ao criticar o Objetivismo Abstrato, sustenta suas críticas pautadas nas dicotomias de Saussure.

A primeira dicotomia é Língua x Fala. Os objetivistas, nessa dicotomia, entendem que a essência da língua reside em ser um produto homogêneo e estável imposto ao sujeito, que não pode criar nem modificá-la, visto que o sistema é dado ao indivíduo por sua comunidade linguística. Quanto ao caráter imutável da língua, Bakhtin (2004) defende que ela sofre alterações mesmo quando analisada sincronicamente. O enfoque dado à forma linguística, sem levar em consideração os sujeitos no ato da enunciação é um dos aspectos que mais divergem do pensamento de diversos estudiosos, dentre eles, Bakhtin (2004, p. 96), quando afirma que:

O locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitimos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que esta adquire no contexto.

A palavra, dessa maneira, ganha diferentes sentidos ao ser utilizada em situações diversas, ou seja, em diferentes contextos de uso. O valor do signo, por sua vez, para Saussure, está na relação que este tem com os outros dentro do próprio sistema. Em direção oposta ao pensamento saussuriano, Bakhtin atribui o valor do signo à relação que ele tem com o externo, com o contexto, situando o sujeito dialógico em uma abordagem histórica e viva da língua. Nessa concepção bakhtiniana de língua, a leitura passa a ser entendida por uma perspectiva sociointeracionista que, para Koch (2012), é aquela que focaliza a interação autor-texto-leitor. Diferente das concepções anteriores, que tinham como foco apenas o texto, esta apresenta uma perspectiva interacional e dialógica de leitura, na qual se passa a considerar três elementos constitutivos do ato da leitura: o autor, o texto e o leitor.

Os sujeitos nessa perspectiva sociointeracionista integrada a uma abordagem sóciohistórica de leitura são vistos como construtores sociais ativos que, de forma interativa e dialógica, constroem o texto e também nele se constroem, uma vez que o texto é o próprio lugar da interação entre os sujeitos. Nesse sentido, a leitura é considerada uma atividade interativa de construção de sentidos. Essa última concepção apresentada por Koch (2012) está ancorada no pensamento dialógico proposto por Bakhtin (2004). Este pensamento compreende a língua como resultado da interação verbal, pelo fato de a língua só poder produzir sentidos quando inserida no contexto de uso, de relações entre os sujeitos.

A língua possui uma natureza comunicativa, portanto, é entendida como um fenômeno de caráter puramente social e dialógico. A linguagem apresenta sua dupla face: a social/ individual (mundo/ sujeito) e a natureza comunicativa. Essa dupla face caracteriza a interação verbal, esta, por sua vez, é aspecto central para a compreensão da linguagem como ato discursivo. Sendo o sistema linguístico produto de uma reflexão sobre a língua, a compreensão dialógica da linguagem insere o sujeito/ locutor nesse processo. Sériot (2015) esclarece que, nessa dinâmica, Bakhtin insere a presença de locutores e não de enunciadores.

Nesse aspecto, o sujeito é um indivíduo concreto, real, sustentado nas situações de uso que se caracterizam pela particularidade de estar sempre em diálogo permanente com a fala dos outros indivíduos, de responder ao outro, além da capacidade de antecipação da reação desses. A esta capacidade de responder ao outro, Bakhtin chama de atitude responsiva/responsividade em que o locutor mantém uma compreensão ativa da língua. Bakhtin (2004, p.271) reflete que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preenche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte e o falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena

Nesse processo de interação verbal, o enunciado vivo difere da mera forma linguística. Esta, enquanto sinal, é estável e equivale apenas a si mesma, sem valor significativo. Somente como signo, passa a ser variável e flexível, mas para adquirir a condição de signo, o sinal deve ser considerado a partir do contexto interacional. Nessa perspectiva, aparece a diferença entre ato de descodificação e ato de reconhecimento da forma utilizada. Reconhecer a forma implica a relação com o sinal, enquanto que descodificar o sinal implica, num contexto preciso e específico, compreender a significação particular da forma.

Para que o sinal se desloque “dialeticamente” para signo, é necessário que seja absorvido pela nova qualidade de signo que adquire na situação comunicativa. Essa assimilação resulta na compreensão (descodificação) que implica um contexto ideológico preciso, portanto, o signo configura-se também como ideológico. A enunciação (falada ou escrita) sempre será uma resposta a alguma coisa e será atribuída como tal. Por isso, ela é um elo da cadeia dos atos de fala, sendo o enunciado sempre uma ponte para a ligação com outros enunciados, um elo na cadeia de comunicação discursiva.

Para a concretude da compreensão, Bakhtin (2004) propõe estabelecer os limites essenciais do enunciado. Ideia que retoma o conceito de responsividade, da capacidade de resposta entre os sujeitos da enunciação. Assim, dá-se a alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, a capacidade que cada um tem de saber a hora de falar e escutar, ser capaz de fazer antecipações e réplicas. Percebe-se aqui o papel significativo e ativo do outro no processo de significação discursiva, uma relação dialógica, responsiva e dialética. A relação dialógica insere o outro e o mundo, o contexto, conferindo à linguagem seu caráter dialógico.

Na dialética da inter-relação semântica e dialógica, entende-se que o sujeito nunca está sozinho no ato da comunicação. Bakhtin (2011) revisita constantemente o discurso do “outro”, trazendo-o em todo ato de comunicação, compreensão, leitura e escrita. Nessa perspectiva, o texto (escrito ou oral) é a realidade imediata do pensamento e das vivências do sujeito dialógico. O sujeito passa sempre pelo discurso do outro e a leitura de um texto é sempre intersubjetiva e interdiscursiva. Para ler/compreender um texto é necessário penetrar na cadeia discursiva em que ele é constituído. Dessa maneira, o leitor sempre interage e dialoga com o texto, em atitude ativa e responsiva, na qual constrói os sentidos do texto-discurso.

O leitor torna-se co-autor do texto na produção de sentidos. Por isso, o texto, na compreensão dialógico-responsiva não está pronto, pois permanece em construção. É, pois, um evento dialógico, sendo o leitor um sujeito ativo e responsivo em relação ao texto. Essa é a grande contribuição da teoria dialógica: perceber a linguagem não somente como expressão do pensamento, mas como um elemento vivo, histórico, contextual.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008), ancorado nos pressupostos de Bakhtin (2004), reflete a compreensão textual como trabalho criativo, uma abordagem sobre o processo de leitura como ato de compreensão. A noção de língua e texto, relacionada à leitura, é um processo que envolve três aspectos importantes: o cognitivo, o social e o histórico. Para Marcuschi (2008, p. 230):

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação linguística ou cognitiva. É muito mais, é uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Compreender, portanto, ultrapassa o viés da ação linguística e cognitiva, estando intrinsecamente relacionada com o processo de interação que pressupõe um sujeito ativo e interativo. Compreender, seria assim, uma atividade colaborativa que se dá na interação entre três elementos essenciais: leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, visto que a compreensão paira tanto sobre os textos orais quanto escritos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pressupostos apresentados sobre a leitura, é perceptível a relação que a leitura tem com a concepção de língua que se adota. Tomando a língua como um conjunto de atividades sociais e históricas, o sujeito/interlocutor torna-se parte integrante e ativo deste conjunto. A leitura e a compreensão leitora são reflexos de um processo interativo que se dá no e pelo contexto sócio histórico em que o sujeito está inserido. A leitura estabelece, dessa maneira, uma relação entre leitor e autor enquanto sujeitos sociais em um processo dinâmico de interação.

Nesse contexto, pensar em leitura é pensar em algo que é construído a partir do contexto sócio histórico. A leitura se configura como cenário propício para o processo de interação e criação verbal, tendo em vista que é na língua que o sujeito age ativamente e responsivamente, envolvido não em uma língua enquanto conjunto de códigos, mas como conjunto de signos ativos, construídos no tempo e no contexto interativo, social e histórico, pressupostos importantes que ancoram a abordagem dialógica da leitura e da compreensão dos textos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas**. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. *Contribuições da teoria do efeito e do discurso filosófico para contemplar as artes visuais*. Soletas, n° 32, jul./dez., 2016.p. 211-222. Disponível em: <file:///C:/Users/Rinaldo/Desktop/Contribui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Wolfgang%20Iser.pdf> Acesso em: outubro de 2023.
- KLEIMAN, Ângela (2004). **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, vol. 7, n° 14, pp. 13-22.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SÉRIOT, Patrick. **Volosinov e a filosofia da linguagem**. [Tradução Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PROPOSTA DE ENSINO DO CONTEÚDO GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Samira El Adass¹³ – UNESP

Karina de Toledo Araújo¹⁴ - UEL

Taís Ligiani Ricardo¹⁵ - SED - SP/PEB II

1 INTRODUÇÃO

As problematizações sobre as relações de gênero no cenário educacional, em específico no ensino da Educação Física, têm sido crescente em conformidade às pautas das discussões político-sociais em torno da temática na atualidade. Isso significa que pensar e discutir gênero pode ser um caminho para renovação no campo de investigação da temática enquanto algo significativo para a Educação Física escolar e não escolar.

O entendimento sobre o conceito de 'gênero' perspectivado neste trabalho está atrelada às relações de poder, haja vista que essa consideração é fundamental para o esclarecimento deste conceito, desvinculando-o dos aspectos biologicistas. De forma aligeirada, mas significativa para o que pretendemos, o conceito de sexo está designado ao aspecto biológico (anatômico, fisiológico, hormonal de natureza relacionada às fêmeas e aos machos das mais variadas espécies, entre as quais os seres humanos, assim como as características das pessoas denominadas intersexuais¹⁶.

O conceito de gênero possui relação com o social e cultural, assim o sexo não determina 'automaticamente' o gênero, pois essa determinação de gênero entendida apenas pelo sexo de nascimento é chamada de determinismo biológico.

Ainda que haja muita resistência quando se apresenta a temática gênero, é necessário abordá-la, pois coloca em discussão um sistema patriarcal que estrutura as relações de poder e as práticas excludentes e

13 Mestranda em Educação - Docência para a Educação Básica- UNESP - e-mail: samira.adass@unesp.br

14 Doutora em Educação - UEM - email: karina.toledo@uel.br

15 Professora da Educação Básica II do Estado de São Paulo. e-mail:tais.ricardo@prof.educacao.sp.gov.br

16 A intersexualidade é um termo utilizado desde o século XX para o que se conhece no senso comum como hermafroditismo, isto é, a condição de indivíduos que nasceram com órgãos sexuais ambíguos. A linguagem biomédica marca tal condição como patológica, sendo compreendida como resultado de uma interação anormal dos fatores genéticos e hormonais ligados ao gênero no período pré-natal, e a denomina de distúrbio do desenvolvimento sexual (DDS) (Gaudenzi, 2018).

mantenedoras das desigualdades sociais. Portanto, para a discussão aqui apresentada é mister adotarmos a perspectiva de gênero; e entendermos que para alterar essa realidade discriminatória deve-se ensinar sobre gênero na escola e na Educação Física, visando a reconstrução de um lugar menos desigual, violento e opressor.

No que concerne a Educação Física, há nas representações sociais

de que existem práticas corporais para cada gênero, em jargões populares, por exemplo, 'futebol é coisa de menino e ballet coisa de menina'. Essa representação está ancorada em papéis sociais pré-determinados ao gênero baseado prioritariamente no sexo (aspecto biologicamente).

Às meninas estão atrelados movimentos que priorizam a doçura, delicadeza e feminilidade, já aos meninos os movimentos que priorizam a força e a agilidade, valorizando sua masculinidade. Isto ocorre devido a 'naturalização' das condutas sociais. Portanto, para que nas aulas de Educação Física as práticas corporais sejam realizadas por todos e todas, sem divisão por gênero é necessário discutir gênero nas aulas, pois com a pauta de equidade de direitos e não determinação de papéis sociais pré-estabelecidos biologicamente, é possível um ambiente mais justo e equitativo ao exercício de direitos, além de favorável ao respeito mútuo.

Frente aos desafios apresentados anteriormente, a principal questão sobre a qual nos propomos a refletir é sobre como seria abordar e ensinar o conteúdo gênero atrelado ao ensino dos esportes nas aulas de Educação Física no ensino fundamental anos iniciais, ou seja, como sistematizar o ensino do conteúdo gênero e esportes nas aulas de Educação Física a partir de propostas de aulas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o objetivo geral propõe sistematizar o ensino do conteúdo gênero e esportes nas aulas de Educação Física a partir de propostas de aulas para nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os procedimentos metodológicos adotados foram: a pesquisa bibliográfica e documental. Os instrumentos de coleta de dados foram: o levantamento das referências e a leitura analítica das fontes. A coleta de dados foi qualitativa, pois analisamos fontes nas quais subsidiaram as discussões norteadas pelo problema da pesquisa. Os métodos empregados compreendem: levantamentos das fontes bibliográficas, levantamentos de experiências e pesquisa bibliográfica com análise qualitativa e de natureza exploratória.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola é o espaço designado não somente para o ensino de conteúdos disciplinares/científicos, mas, também e tão importante quanto aqueles, para a formação humana. Entretanto, essa depende da maneira pela qual o ensino dos conteúdos são ensinados e quais são esses saberes que serão constituídos. Nesse sentido, uma escola que promova a equidade de gênero propicia o respeito, a dignidade humana e a igualdade de direitos.

Neste trabalho perspectivamos o gênero para além de um olhar biológico, pois enfatiza a noção de cultura, Araújo (2015), afirma que gênero situa-se na esfera social, abordando não sobre as diferenças sexuais, mas sobre a forma como a diferença sexual é apresentada e representada. Scott (1994) acrescenta que gênero além de ser um elemento constitutivo das relações sociais baseado em diferenças percebidas entre os sexos é, também, uma forma primeira de dar significado às relações de poder.

Entendemos que para alterar essa realidade discriminatória tendo como base o gênero é necessário discutirmos sobre as relações desiguais de gênero nas diferentes instituições sociais, uma delas é a escola. Louro (1999), explica que a escola apresenta contradições, explicitadas por meio de sua força e poder de pôr em questão os próprios conteúdos que ela ensina como os conceitos, valores e atitudes. Neste sentido, se por um lado a escola reproduz e produz desigualdades (sociais, culturais, políticas); por outro, pode - e deve ser - por ela, o meio de promover a tomada de consciência crítica dos indivíduos sobre seus atos e formas de pensar.

A Educação Física está na escola, assim como outros componentes curriculares, é produtora de saberes, estes podem ser mantenedores de desigualdades ou atuarem vistas a desnaturalização de práticas generificadas, dependendo da atuação docente em relação ao ensino das práticas corporais.

Para tanto, ao abordar gênero nas aulas de Educação Física é preciso ter o conhecimento específico da temática. Esse conhecimento é adquirido na formação inicial ou na formação continuada de professores. Entendemos que é necessário abordar a temática gênero de uma maneira que desnaturalize as condutas pré-determinadas biologicamente e promova reflexões sobre equidades de direitos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão de gênero nas aulas de Educação Física, apesar de não estarem legitimadas explicitamente pelo documento norteador da Educação Básica Nacional, não deve ser o motivo pelo qual esse conteúdo não seja elencado nas aulas. As possibilidades permeiam a inclusão da discussão de gênero ao acrescentar nas habilidades propostas pela BNCC (2018) a problematização das mulheres no esporte, reflexão dos estereótipos de gênero nas práticas corporais, realização das turmas mistas, valorização das atletas de alto rendimento.

Apresentamos algumas possibilidades nas aulas de Educação Física com o esporte, mas pode e deve ser inserido nas habilidades das unidades temáticas da área. Atentamos ao fato de que para ensinar permeando este conhecimento - gênero - é primordial o estudo sobre a temática, para que não sejam feitas análises que reforcem os estereótipos ou entendimentos equivocados. Temos como base dessas propostas o respeito às diferenças e a sua legitimação na educação.

No decorrer de nossa pesquisa utilizamos a temática gênero, entendida como um conteúdo pertinente a ser pautado nas aulas de Educação Física, em específico o esporte. Estas proposições estão ligadas ao desenvolvimento, à compreensão e à análise crítica do movimento, dialogando com a multiplicidade identitária da sociedade brasileira e propiciando a construção de uma corporeidade que se expressa pela e na cultura (Neira, 2020).

A perspectiva que contempla nossas propostas é o multiculturalismo crítico, entretanto neste estudo tomamos como uma das fontes de análise a BNCC, na qual tematiza na Educação Física as práticas corporais, sendo entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. (BRASIL, 2018.p 213). O documento completa dizendo que

O movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (...), as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p.213)

Assim, corroboramos com Nogueira (2005), ao entendemos que as práticas corporais compreendem a Educação Física como uma produção cultural, que fazem parte de um contexto social que envolve aspectos políticos, econômicos, culturais, históricos, etc. cultura corporal, tematizada pelo multiculturalismo crítico, representa um enfoque para além de incluir o estudo das práticas corporais pertencentes a grupos distintos, Segundo Neira & Gramorelli (2017) “[...] essa perspectiva promove uma reflexão sobre como essas diferenças foram socialmente produzidas e estabelecidas ao multiculturalismo crítico problematiza e questiona a cultura corporal em circulação quando prioriza atividades que investigam os mecanismos que a regulam” (Neira; Gramorelli, 2017, p. 10).

Ao entendermos a educação para a diversidade como objetivo, passamos a compreender que a consideração das diferenças e os nossos marcadores sociais precisam ser visibilizados, problematizados e discutidos sobre e a partir dos conteúdos específicos da Educação Física. Isso significa dizer que compreendemos a função política social da escola e em específico da Educação Física como uma forma de provocar a reflexão e a crítica sobre a formação, a organização e o movimento em que as desigualdades foram e continuam a ser produzidas, reproduzidas e, assim novas formas de pensar possam ser significativas na redução de preconceitos e na promoção de ações menos discriminatórias e mais inclusivas promover ações de caráter incluídas dentro de uma sociedade. Ao apresentarmos modelos de planos de aula procuramos mostrar algumas possibilidades de ensinar gênero nas aulas de Educação Física junto ao conteúdo esporte.

A partir do que apresentamos, enfatizamos que é preciso discutir gênero na escola, mas, para falar sobre gênero na escola é necessário estudar e conhecer esta área, para isso a formação inicial em professores de Educação Física deve contemplar essa temática nos currículos, inclusive nos nacionais como a BNCC (BRASIL, 2018) e, também, a formação continuada.

Ressaltamos que apresentar, problematizar e discutir sobre as relações desiguais de gênero a partir das relações desiguais de poder nas formas de existência em nossa sociedade deve ser, também, objetivo da educação formal. Ensinar gênero - gênero enquanto conteúdo - nas aulas de Educação Física, é uma das inúmeras maneiras de lutar para a mudança no quadro de preconceitos e diferentes formas de discriminações, todas elas violentas, independentemente de sua natureza. Os estudos de gênero têm entre os principais objetivos destacar a diversidade das pessoas a partir da marcação de suas diferenças e da consideração e respeito a essas diferenças. Ser homem ou mulher, no Brasil, não pode ser indicador de limitação de espaço de atuação social, política, corporal e cultural. Tampouco sofrer qualquer tipo de preconceito e conseqüentemente violências por ser desse ou daquele ou daquele outro gênero.

É necessário 'desnaturalizar' as diferenças de gênero baseadas no sexo de nascimento - biologização do gênero - e apresentar que o gênero não deve ser indicador de uma limitação ou de uma vantagem qualquer que seja ele. Ensinar que gênero é culturalmente construído é parte do processo de enfrentamento das violências sofridas nos mais variados níveis de exclusão, silenciamento, subserviência, constrangimento além, é claro, das violências físicas, podendo chegar ao feminicídio. É preciso enfatizar o fato de que a manutenção das desigualdades sociais faz parte dos interesses e processos sociais de dominação e exclusão, isto é, dos mecanismos presentes nas relações de poder que permeiam o conjunto das relações sociais dos dominantes versus os dominados; da maioria versus uma minoria (que é imensamente maior em quantidade)

Respondemos à questão inicial que nos propomos a refletir, ao apresentarmos as propostas do ensino de gênero relacionado ao ensino dos diferentes esportes nos anos iniciais do ensino fundamental como descrevemos nos planos de aula. Ressaltamos que gênero é uma categoria analítica que não se limita ao entendimento binário de sexo, sendo parte fundamental da construção da identidade pessoal. Essa construção pode ou não ser correspondente ao sexo do nascimento, mas, ela é baseada em influências histórico-culturais, nos papéis sociais estabelecidos e na maneira em que o sujeito se define perante a sociedade. E também não é binário.

Portanto, o gênero é um processo mutável e não limitado. Desse modo, gênero é uma construção social que permeia toda cultura, inclusive a Educação Física. As construções teóricas-metodológicas apresentadas na pesquisa contribuíram para certificar que é preciso discutir gênero na escola, não usando como 'desculpa' a falta de respaldo do currículo ou das orientações oficiais e dos documentos normativos, etc. Mesmo assim, é urgente e necessário que seja tematizado nas aulas de Educação Física.

Por fim, vimos que discutir gênero nas aulas de Educação Física não é negar as diferenças biológicas - mas problematizar que esse fator biológico não deve ser critério para educação diferentes entre os gêneros, mas de que qualquer ser humano é capaz de realizar qualquer função, portanto o conhecimento sobre gênero possibilita que possamos pensar nas diferenças sem que elas se transformem em desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, K. de T. **Representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre a prática do futebol por mulheres: intersecções entre gênero, corpo e sexualidade.** 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2015
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2018(3ª versão).
- GAUDENZI, P. **Intersexualidade: entre saberes e intervenções.** Cadernos de Saúde Pública, v. 34, 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1995
- NEIRA, M.G. **A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física.** Humanidades & Inovações, Palmas, v.7, 2020. .
- NEIRA, M. G., & GRAMORELLI, L. C. **Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações.** Pensar a Prática. 2017 p. 10.
- NOGUEIRA, Q. W. C. **Educação física, cultura e a produção de significados.** Educar em Revista, 2005.
- OSTI, A; SILVEIRA, C. A. F.; BRENELLI, R. P. **Representações sociais – aproximando Piaget e Moscovici.** Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 5, n. 1, 2013.
- SCOTT, J. **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

A DEFASAGEM NO ENSINO ESCOLAR BRASILEIRO: o conteúdo dogmático frente às ações pedagógicas

Victor Hugo dos Anjos¹⁷

INTRODUÇÃO

A defasagem escolar, no Brasil, é um fenômeno amplamente conhecido pela sociedade e discutido também pela academia. Nesse sentido, a educação escolar, muitas vezes, não encontra amparo efetivo na construção do ensino e aprendizagem de seu público, visto que, diante de inúmeros problemas, estes retratados por Fritsch (2014) e também por outros pesquisadores em educação. A gênese da defasagem e seus reflexos no contexto escolar possui inúmeras explicações, porém, o presente estudo visa analisar o impacto do pensamento dogmático como fator de causa de tal efeito.

Sendo o pensamento dogmático dominante em muitos cenários sociais do Brasil, a presente pesquisa questiona, por meio desta pergunta-problema “quais as características e impactos do pensamento dogmático na educação básica brasileira? E como operar tal sistema nas estruturas organizacionais da prática pedagógica?”

Como possíveis hipóteses para as questões acima abordadas, podemos justificar a cultura brasileira, construída - inicialmente - por intermédio de colonizadores portugueses, onde a moral religiosa obteve lugar de destaque e, a educação escolar, bem como os estudos científicos, estiveram em segundo plano no inconsciente coletivo da época, reverberando na prática pedagógica da contemporaneidade. Além disso, o culto ao tradicionalismo, explicado por autores como Bauman (2015), Arendt (1973) e Eco (2012).

Dessa maneira, o objetivo geral, que nos serve como fundamentação básica para as estruturas supramencionadas, é: Analisar as características da defasagem educacional no Brasil por meio da ótica do dogmatismo pedagógico. Os objetivos específicos que, por sua vez, serão os temas centrais dos capítulos do desenvolvimento, são: Identificar as raízes históricas da defasagem escolar no Brasil; conceituar o que é dogmatismo pedagógico e, por fim, conhecer os impactos do dogmatismo pedagógico na defasagem escolar brasileira.

A metodologia adotada no presente artigo está embasada na revisão de literatura segundo Gil (2002) que, em suas pesquisas, destaca a importância de tal método como sustentáculo das investigações acadêmicas.

¹⁷ Professor Auxiliar da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Graduado em Licenciatura Plena, em História (UNISA-GRADO); Especialista em Ensino de Arte, História e Música e História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (EDUCAMINAS).

Para o presente estudo serão analisados artigos, dissertações, teses, políticas públicas e legislações, estes presentes em repositórios eletrônicos e bibliotecas físicas. O recorte cronológico das pesquisas aqui adotadas será de, no máximo, dez anos (2014 - 2024), buscando o ineditismo científico como amparo para a qualidade da pesquisa. Porém, obras clássicas de edições anteriores ao recorte mencionado, por sua evidente qualidade, serão também mencionadas.

DESENVOLVIMENTO

1. Historicidade da defasagem escolar

Para compreender melhor o dogmatismo pedagógico que impacta o ensino escolar brasileiro, faz-se necessário buscar amparo no contexto histórico educacional ocidental. Deste modo, o processo educativo praticado nas sociedades primitivas, formava uma estrutura de métodos informais pelo mecanismo de endoculturação, no qual os valores, hábitos, moral, costumes sociais e culturais eram transmitido mediante a vivência dos membros daquela sociedade com os demais indivíduos, sendo perpassado por meio de gerações como explicado por Rouber e Costa (2009) e Saviani (2007).

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, [...] não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo (Saviani, 2007, p. 264).

Ainda de acordo com o autor supramencionado, com o desenvolvimento da oralidade, muitas funções socioeducativas e históricas foram asseguradas por um único indivíduo, mostrando uma fragilidade na segurança dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. Com o surgimento da escrita, foi possível desenvolver um método para resguardar esse conhecimento, além da memória humana, mas também esse conhecimento ficou suscetível a modificações de interesse privado de membros que sustentavam os mecanismos de salvaguarda do conhecimento de tal sociedade (Rouber e Costa; 2009). A oralidade e o mecanismo de endoculturação sustentaram e ainda sustentam os conhecimentos dos - não detentores - da tecnologia de resguarda do conhecimento, tecnologia essa, na contemporaneidade nomeada forma de linguagem formal, verbal ou escrita.

Abordando agora o contexto histórico da educação no Brasil, podemos começar com a chegada dos jesuítas no território, no qual denominamos de Brasil, atualmente. De acordo com Paiva (2015) o objetivo desses padres consistia na catequização de indígenas nativos, ensinando-lhes o português para que encontrassem a salvação, em seu cristo. Nota-se, que o objetivo do ensino da língua/costumes/moral estava atrelado a “domesticação” de seres humanos que segundo a visão católica, não possuíam requintes de civilidade e sim o pecado original, amparada na verdade absoluta socialmente construída na figura de seu líder supremo, o Papa, mostrando a imagem doutrinadora do homem branco ao indígena e a raiz do dogmatismo pedagógico brasileiro exercida pelos padres, que conservavam as práticas de ensino-aprendizagem segregacionistas (sentido apostado de educação especial e anti racistas).

A aprendizagem da leitura, da escrita e dos cálculos só acontecia sob a autorização e a vigilância das autoridades eclesiásticas, de forma que o interesse pela criação das congregações de ensino, como a Companhia de Jesus, tinha como foco a

manutenção da primazia eclesiástica, a reconquista da fé, da autoridade papal e do poder espiritual da Igreja, que havia sofrido os golpes do Renascimento e da Reforma. Em Portugal o lento processo da secularização não se fez em oposição à religião, mas pelo contrário, em favor da ampliação da autoridade sagrada, entendendo-a à pessoa do Rei – e por extensão, aos súditos – de tal forma que a colonização do Brasil passa a vislumbrar seu maior objetivo: a conversão do gentio à fé católica (Paiva; 2015, p. 204).

No que tange ainda a colonização portuguesa, é de extrema importância lembrar demais aspectos da escravidão moderna no Brasil. Ainda de acordo com Paiva (2015), o contexto econômico-social da época consiste, em uma economia baseada prioritariamente na força de trabalho como impulsionadora de riquezas e lucros econômicos, todavia, atrelada à questão étnica do indivíduo, quem poderia ser escravizado e por que estava sendo. As justificativas religiosas consolidaram o genocídio proporcionado pela sociedade portuguesa aos africanos escravizados e, os isentaram da culpa, tortura e extermínio em massa.

Os negros participaram ativamente na construção do país nas diversas atividades econômicas da época, mas fora negado ao escravizado todo e qualquer direito a educação, existiram exceções, mas às consequências da exclusão tendem a refletir em maior número e negativamente aos que não foram exceções. Tendo em vista, que segundo o Censo do 2022 (Censo Demográfico 2022 Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade), a população parda alcançou 45,3%, se for somado com a população indígena de 0,8% e preta de 10,2%, em sua totalidade 56,3%, e majoritariamente brasileiros e brasileiras que no passado histórico do país, seus ancestrais foram submetidos a ausência do direito ao ensino formal, e seus conhecimentos adquiridos foram negados e suprimidos (Skidmore, 2012), bem como a relação econômica da época, justificada também por Gorender (1978).

2. Dogmatismo pedagógico

Historicamente, o dogmatismo educacional influenciou - e ainda influencia - o sistema do ensino formal, bem como as estruturas pedagógicas brasileiras. Em sua gênese, a educação formal passou por diversas correntes ideológicas e concepções pedagógicas, competindo pelo controle do ensino, resultando em uma imposição de ideias preconcebidas e inflexíveis sobre o processo de aprendizagem. De acordo com Back (2019)

O dogmatismo educacional frequentemente se manifesta na padronização do currículo escolar, na ênfase excessiva em memorização e reprodução de conteúdo, na rigidez dos métodos de ensino e na resistência a novas abordagens pedagógicas. Além disso, questões como a centralização do poder decisório no Ministério da Educação, a falta de autonomia das escolas e a escassa participação da comunidade educacional na formulação de políticas educacionais contribuem para a perpetuação desse cenário dogmático. Esse quadro é ainda mais agravado pela desigualdade de acesso à educação de qualidade em diferentes regiões do país e pela carência de investimentos adequados no setor. Enquanto o dogmatismo educacional persistir, o Brasil enfrentará desafios na promoção de uma educação mais inclusiva, flexível e voltada para o desenvolvimento integral dos indivíduos, que estimule o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes. Assim, torna-se fundamental repensar e reformular o sistema educacional, promovendo uma abordagem mais pluralista, democrática e adaptativa às necessidades e realidades do século XXI.

É necessário analisar e diferenciar os dogmatismos pedagógicos, no qual, o primeiro é estrutural se referendo no currículo escolar, implantado pelo Ministério da Educação e planejado pelos Estados, como ferramenta política, daquele apresentado pelo educador, que usa métodos e práticas pedagógicas que o centralizam como detentor da verdade absoluta, no espaço, construindo a imagem de um ser acrítico, esmagando a criatividade, reflexão e crítica do educando, caminhando no sentido oposto de educação apresentado por Durkheim (2012).

3. Defasagem escolar e dogmatismo pedagógico: possíveis impactos

É de suma importância abrir espaço para reflexão do dogmatismo educacional brasileiro, no qual atinge também a educação especial nas escolas da rede pública, no Brasil. Já abordado o contexto histórico e as raízes do dogmatismo pedagógico no território e o que seria o dogmatismo pedagógico, de acordo com Kassir (2012) essa corruptiva visão de ensino impacta negativamente no ensinar: crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais. Ainda é preciso qualificar, desde a formação do(a) profissional da educação e ao decorrer de sua prática docente, conhecimentos complementares e informações teóricas e práticas acerca do ensino especial. Existem Leis/decretos que garantem o direito ao ensino às pessoas com deficiência, mas também existe legislação que assegura que os profissionais da educação devem manter complementação curricular nesta área (e obriga as Universidades modificarem suas grandes disciplinas).

Se o dogmatismo pedagógico carregado há séculos, está atrelado a conquista do poder político no espaço educacional, como apontado por Back (2019) e Durkheim (2012), essas influências impactam em todas as ramificações de ensino, nas escolas públicas. Entra governo, sai governo e as políticas públicas (não todas), cada vez mais, servem como espelho marqueteiro impulsionador e divulgador de pensamentos educacionais já superados pela Academia, camuflados de uma abordagem educacional inovadora, sem plano concreto, claro e coeso, acerca das responsabilidades do Ministério da Educação; Governos Estaduais; Secretarias de Educação; Municípios; Escolas, Professores e Familiares.

A concentração de bens acadêmicos da Educação Especial, em algumas regiões, e a expansão na rede privada de ensino reproduzem as diferenças regionais e as características do fomento à pesquisa e à Pós-Graduação, demonstrando a pouca atenção que a Educação Especial ainda recebe no Brasil. Diante da realidade econômica, política, sociocultural e educacional brasileira, indubitavelmente, o investimento no campo da Educação Especial (pesquisa, formação de professores, Pós-Graduação) é muito aquém do necessário. Alterar esse quadro de concentração e pouca valorização é complexo, pois a luta pela Educação Especial deve ocorrer paralelamente à luta pela educação pública, gratuita e socialmente referenciada em todas as áreas (Casagrande; Mainardes, 2021, p. 132).

Ainda de acordo com Kassir (2012); Casagrande e Mainardes (2021) e Back (2019), a característica da memorização proporcionada pela prática dogmática no ensino, em contraponto da prática reflexiva/crítica do ensino, já mencionada neste capítulo impacta na elaboração do currículo escolar. Afeta o desenvolvimento cognitivo da prática da educação especial, e a responsabilidade de inclusão e direito de um ensino de qualidade, sem reflexão, sem crítica amordaçando a criatividade dos discentes, vale aqui deixar uma reflexão para um próximo artigo “Até que ponto as práticas impulsionadas e financiadas pelo Estado, fazem sentido para aquele que aprende”, assim, como abordado por talvez a defasagem escolar seja uma semente plantada de um árvore muito antiga, que ainda é regada e usufruída por pensamentos políticos e, o conservadorismo alimentado pelos educadores, que não enxergam mudanças e se acomodam no dogmatismo pedagógico, prejudicando a formação intelectual no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dogmatismo pedagógico, apresenta enorme influência no ser Professor, e no que tange, todavia, o espaço escolar. O contexto histórico brasileiro e suas inúmeras produções científicas elucidaram as raízes desse mecanismo/ prática pedagógica na educação brasileira, mas apesar das produções serem inúmeras e darem

luz aos problemas, a intensidade do impacto desses resultados na prática, pouco são observadas, a ausência da conexão entre o ser professor na prática e o processo de se formar um professor, estão desconectados (cenários diferentes, e pouco elucidados). A realidade vivenciada na escola toma rumos diferentes, afinal o contexto sociocultural que cada unidade escolar está inserida, exige a implementação de práticas educativas diversas, com a atual configuração do sistema educacional no Brasil, a autonomia dos profissionais da área acaba sendo supervisionada e suprimida pela influência política, já é sabido que o plano pedagógico é uma ideologia política, nesse, sentido reverbera a luta dos pensamentos metodológico para conquistar poder e influência de uso nesses espaços, esquecendo e sendo o árbitro da educação brasileira.

O dogmatismo estrutural e profissional, freia e atrasa, impactando nos diversos deveres e ramificações escolares, educação regular/integral/inclusiva/especial/democrática/crítica etc. Uma saída neste sentido, seria o contato direto entre Professores da Educação Básica e Professores da Educação Superior, muitos conflitos são encontrados, de um lado um grupo que vê e vive a realidade escolar, de outro um grupo que análise e pesquisa os resultados dessa realidade escolar, fato é que, precisamos desenvolver um método de comunicação mais efetivo e que, nós enquanto profissionais da educação compreenda nossas funções e responsabilidades. A eterna prática do aperfeiçoar, não basta, é preciso planejar um plano pedagógico que deixe claro os desafios a serem enfrentados a partir de agora, as tecnologias estão aí, e devem ser utilizadas, de maneira correta, desta forma buscar amparo nas pesquisas e utilizar as produções ao nosso favor. É um momento de saber o porquê existem escolas e qual sua importância para sociedade brasileira nessa nova realidade, para onde estamos caminhando e para quem estamos ensinando, se reapropriar da prática de ensinar e aprender. Desta forma, o presente capítulo conclui que existiram mudanças no ensino escolar, mas é necessário tomar consciência dos impactos negativos impulsionados pelo dogmatismo estrutural e profissional.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, org. publicado em 1949, 1973.
- BACK, Rainri. Por uma concepção filosófica da educação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 45, p. 1-15, 9 maio 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2a ed: 2015.
- CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 27, ed. 1, p. 1-16, jan/dez 2021.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução: Sthephania Matousek. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012. 120 p. ISBN 978-85-326-326-2463-5.
- ECO, Umberto. **Construir o Inimigo e Outros Ensaios Ocasionalmente**. Lisboa: Gradiva, 2012.
- FRITSCH, R. Et al. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/txfPWnQ7TDLSpNkHYzmTgGQ/?format=pdf> > acesso em: março de 2024.
- GIL, A. **Metodologia Científica**. 11 ed.: Ática. São Paulo. 2002.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESIGUALDADES E DESAFIOS NO RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul/set 2012.
- PAIVA, W. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista. Belo Horizonte**|v.31|n.04|p.201 - 222|Outubro-Dezembro 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- SKIDMORE, T. **Preto no Branco**. 23a Edição: Companhia das Letras. 2007.

PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: O papel da cultura e da educação por meio da visão de Piaget e Vygotsky

Tamires Alves Monteiro¹⁸ – Faculdade Sesi de Educação

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, uma das grandes indagações da humanidade reside na compreensão de como os seres humanos adquirem conhecimento, uma habilidade fundamental para interpretar e transformar a realidade que nos cerca. Diversas correntes teóricas, provenientes tanto da filosofia quanto da psicologia, têm se dedicado a responder a essa questão. Algumas concebem a construção do conhecimento como um processo externo ao sujeito, com pouca participação deste; outras a enxergam como um desenvolvimento maturacional; e há ainda aquelas que a analisam como um processo dinâmico, progressivo e ativo por parte do sujeito. Estas diferentes perspectivas foram categorizadas, tanto pela filosofia quanto pela psicologia, como empiristas, inatistas e interacionistas.

Contudo, essas correntes teóricas não se restringem apenas a esses campos do saber, mas também exercem influência em diversas áreas, incluindo a educação e suas práticas pedagógicas. Por exemplo, um professor que adere à ideia de que a aprendizagem é resultado do contato com experiências externas provavelmente adotará uma abordagem pedagógica centrada na transmissão de conteúdos. Em contrapartida, aquele que valoriza a interação do aluno com a realidade e os objetos de conhecimento tenderá a promover trocas sociais e experimentação ativa na aprendizagem.

Assim, a prática pedagógica está intrinsecamente ligada às concepções do professor sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem. É sobre essas concepções, mais precisamente sobre as posições teóricas de Jean Piaget e Lev Vygotsky acerca dos processos envolvidos na construção do conhecimento, bem como o papel da cultura e da educação nesse processo, que este texto se propõe a discutir.

2. OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM PARA PIAGET E VYGOTSKY

Dentro da corrente interacionista temos importantes autores que contribuíram tanto para o campo da educação e da psicologia. Teóricos como Henri Wallon (1879 – 1962), Lev Vygotsky (1896 – 1934) e Jean Piaget (1896 – 1980) ajudaram a construir um olhar diferenciado sobre a criança no seu processo de construção

¹⁸ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – e-mail: tamires.amonteiro@sesisp.org.br

de conhecimento, a compreendendo como um ser ativo na interação com o mundo a sua volta. Embora esses teóricos assumam posições convergentes ao eleger a interação como responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem, dão destaques diferentes ao analisar esses processos. Assim, Wallon prioriza mais as questões afetivas, sobretudo, as relações interpessoais; Vygotski eleger a cultura, especialmente, os instrumentos culturais (como a linguagem) e Piaget a ação direta do sujeito sobre os objetos de conhecimento (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

A ideia aqui é apresentar como dois grandes teóricos do desenvolvimento humano explicaram esses processos por meio da interação. Assim, começando por Jean Piaget, o teórico defende a ideia de que o sujeito constroi e avança no seu conhecimento por meio da interação que ele estabelece com os objetos (sejam eles físicos ou sociais). Deste modo, o sujeito passa a ser visto como ativo, que ao interagir com seu meio, aprende sobre ele e esse aprendizado tem influência significativa em sua formação e no seu desenvolvimento psicológico.

Para Piaget (1964), o desenvolvimento é compreendido como um processo espontâneo, ligado às questões de ordem biopsicológica. E é esse processo, em conjunto com outros fatores (experiência, interação social, equilíbrio etc.) que possibilitará a construção de estruturas mentais que permitirão que o sujeito avance nas suas fases de desenvolvimento. Já a aprendizagem, é entendida como um processo que é provocado por situações específicas que o meio oferece, portanto, são intencionais. Essas situações farão que o sujeito construa estratégias para resolver os problemas que as interações colocam para ele. Assim, Piaget (1964) afirma que, apesar de desenvolvimento e aprendizagem caminharem juntos, é o primeiro que antecede e cria possibilidades para que o segundo ocorra. Isto é, para a criança poder aprender ela precisa ter uma estrutura mental (os estádios de desenvolvimento) que suporte e dê condições para essas aprendizagens.

Diferente do que defende Piaget, Lev Vygotsky (1984) considera que a aprendizagem, por ser o elemento central que se liga aos processos de conhecer e internalizar os instrumentos culturais (como a linguagem), que antecede e impulsiona o desenvolvimento, pois ela é “um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 1984, p. 103).

Deste modo, sua teoria pressupõe uma natureza social da aprendizagem, pois a concebe como resultante da interação social. À medida que o sujeito interage com o mundo, ele desenvolve as suas funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento abstrato etc.) e cria condições que possibilitam a ele refletir e modificar a sua realidade. Tais funções são superiores, pois são mais complexas e se distinguem dos processos psicológicos elementares, como as ações reflexas herdadas pelas condições biológicas.

Segundo Meira (1998), a gênese dos processos psicológicos está nas relações sociais e culturais, enquanto processos interpessoais e interpsicológicos, e, posteriormente, se tornam individuais, isto é, intrapessoais e intrapsicológicos. Representando um caminho que vai do social para o individual e retorna para o social.

Mas como os aspectos culturais e educacionais ganham significados nessas duas teorias? É o que será apresentado a seguir.

3. O PAPEL DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Como já dito anteriormente, os dois teóricos partem de lugares semelhantes para explicar a construção do conhecimento humano, todavia, dão focos diferentes aos processos envolvidos. Apesar de terem algumas oposições, ambos buscam explicar a formação das capacidades humanas por meio da investigação da gênese e do seu desenvolvimento. Portanto, para que se possa compreender melhor o destaque que cada um dá para as questões culturais e educativas nesses processos, é importante analisar as suas intenções investigativas.

Piaget buscou explicar como o sujeito constroi o conhecimento e o aprimora. Ainda que suas investigações fossem psicológicas, suas preocupações eram, sobretudo, epistemológicas, isto é, compreender os mecanismos internos envolvidos nessa construção. Nesse sentido, seu foco estava na ação do sujeito sobre esses objetos a conhecer. Já Vygotsky tinha como preocupação compreender o papel da cultura nos processos do desenvolvimento psicológico, sobretudo, das funções psicológicas superiores. Dessa forma, seu foco estava no papel dos instrumentos culturais nessa formação, os compreendendo como parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (Oliveira, 1992, p. 24).

Por meio dessa breve explicação, é possível notar que eles buscaram atribuir significados diferentes para a cultura e para as práticas educativas no processo de desenvolvimento e da aprendizagem. Nesse sentido, Piaget não desconsidera os aspectos culturais, apenas não dá o mesmo patamar de destaque que Vygotsky.

Para Piaget (1973), o sujeito nasce num meio cultural e precisa das trocas com esse meio para se desenvolver, todavia, seu foco não está em olhar como a cultura molda o sujeito, mas como esse sujeito age sobre essa cultura e a representa. Deste modo, a cultura e as relações sociais são apresentadas pelo autor na forma de regras, valores e símbolos, e as explicações sobre elas devem ser analisadas a partir da interpretação do sujeito.

Essa interpretação vai se transformando à medida que o sujeito se desenvolve. Para ele, o ser social mais bem aprimorado é aquele que consegue se relacionar com o outro de forma equilibrada, agindo cooperativamente e tendo a capacidade de descentralizar do seu ponto de vista e considerar o do outro (La Taille, 1992). Mas para que se chegue a esse ponto, é necessário que haja boas oportunidades de desenvolvimento, especialmente, trocas sociais qualitativas. Essas trocas não acontecem apenas entre os pares (criança/criança), mas também entre adultos e crianças. E é nesse ponto que Piaget (1994) chama à atenção para as práticas educativas, quando analisa a qualidade dessas interações.

Para o teórico, é o adulto que vai apresentar a regra e os valores para as crianças e a forma que ele conduz esse processo faz toda a diferença. Assim, os adultos podem estabelecer relações de coação (autoridade e submissão) ou de cooperação (reciprocidade e igualdade). As relações de coação que ele estabelece com a criança pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento intelectual e moral, pois nesse tipo de troca a criança se submete às verdades e autoridade que os adultos lhe impõem, levando ao “empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista” (La Taille, 1992, p. 19). Já nas relações de cooperação, o respeito mútuo se faz presente, assim o adulto busca diminuir ao máximo sua autoridade, permitindo que a criança tenha a oportunidade de agir sobre os objetos, construir e testar suas hipóteses, fazer escolhas, tomar decisões e se expressar livremente.

É importante pontuar que as trocas que as crianças estabelecem com os adultos, no início, são permeadas por relações de heteronomia (coação), pois faz parte do desenvolvimento infantil elas experimentarem esse sentimento em relação aos adultos. Apesar de fazer parte do desenvolvimento, não significa que elas devam ser fortalecidas. Assim, do ponto de vista das relações educacionais, sejam elas parentais ou escolares, não é interessante esperar que as crianças tenham condições cognitivas para que se estabeleça relações de cooperação, pelo contrário, esse tipo de troca deve estar sempre presente, pois é por meio delas que o sujeito terá melhores condições de se desenvolver e construir sua autonomia.

Já para Vygotsky, a cultura ganha um papel de destaque na sua teoria, pois é compreendida como produto do trabalho humano que foi construído ao longo do processo histórico (Oliveira, 1992). Assim, ela se materializa através dos signos e dos instrumentos culturais materiais (como os objetos físicos, por exemplo, uma caneta) e psicológicos (como a linguagem).

A cultura torna-se um eixo central do desenvolvimento humano, pois, para o autor, a construção das funções psicológicas é primeiramente coletiva, decorrente das relações sociais e do contato com todos os objetos desenvolvidos pelo homem, e, posteriormente, individual e intrapsicológica. Deste modo, a linguagem

torna-se um importante instrumento cultural de mediação, pois além de possibilitar as trocas sociais, através da comunicação entre os indivíduos, também, do ponto de vista intrapsicológico, traz a possibilidade de representar a realidade e organizar o pensamento.

No que diz respeito às práticas educativas, para Vygotsky não há desenvolvimento psíquico sem a educação, pois é por meio dela que os indivíduos entraram em contato com os conhecimentos e instrumentos produzidos historicamente. Pensando na educação institucionalizada, será na escola que esse contato será organizado de forma planejada e sistematizada, trazendo amplas possibilidades para que os professores possam interferir mais efetivamente na vida dos seus alunos, isto é, auxiliando na conversão dos signos externos em “instrumentos” psíquicos internos.

Portanto, dentro dessa perspectiva, a escola se torna um elemento importante para a vida social das crianças, pois é um dos lugares que ela irá aprender a se relacionar com o outro e entrar em contato com os conhecimentos historicamente produzidos. Assim, uma das tarefas da educação escolar é auxiliar o aluno a transformar os conhecimentos cotidianos (que pode ser compreendidos como aqueles que estão no nível de desenvolvimento real) em conhecimentos científicos (aquilo que ainda está no nível potencial).

Para que seja possível a construção de conhecimentos científicos significativos e para que as crianças possam desenvolver cada vez mais suas funções psicológicas superiores, é preciso que o professor as conheça e leve em conta o entorno cultural que atua. Assim, terá melhores condições de mediar os processos de aprendizagem e agir sobre o nível de desenvolvimento potencial de cada aluno.

Será o professor, compreendido como o sujeito mais experiente, que organizará as situações de aprendizagem por meio da seleção de materiais, organização da sala de aula e construindo possibilidades de interação entre os alunos. E para que tudo isso seja possível, é preciso que ele estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações infantis” (Rego, 2002, p. 116).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto proporcionou uma análise das perspectivas de duas teorias psicológicas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, assim como sua relação com a cultura e as práticas educacionais. Ao expor brevemente algumas ideias dos autores, tornou-se evidente que ambos reconhecem a influência direta da cultura e das práticas educativas, sejam elas parentais ou escolares, sobre tais processos. No entanto, suas abordagens diferem devido às suas intenções investigativas, resultando em interpretações distintas desses conceitos.

Embora Piaget e Vygotsky discordem quanto ao peso atribuído à cultura no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, ambos enfatizam a importância das relações sociais cooperativas, especialmente entre adultos e crianças, para o pleno desenvolvimento das crianças e jovens. Essas relações desempenham um papel fundamental na promoção de um ambiente propício ao aprendizado e ao crescimento pessoal, destacando o papel crucial dos adultos na orientação e no apoio aos sujeitos em seu desenvolvimento. Assim, ao considerar essas perspectivas, somos lembrados da complexidade e da riqueza dos processos de desenvolvimento humano, enriquecidos pela interação dinâmica entre cultura, práticas educacionais e relações sociais.

REFERÊNCIAS

LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In. LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Martha Kohl.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Martha Kohl.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

- MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação (UNESP)**, Bauru, SP, v. 5, p. 61- 70, 1998.
- PIAGET, Jean. Development and learning. **Journal of Research in Science Teaching**, New York, v. 2, n. 3, p. 176-186, 1964.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- OLIVEIRA, Martha Koll de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In. LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Martha Kohl.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES

Maísa Pereira Botelho¹⁹
Eliezer Botelho da Silva²⁰

1 INTRODUÇÃO

Um cidadão pode ser definido pela participação dele, em sociedade, nas suas decisões políticas, e isto está ligado à capacidade de julgar, argumentar e tomar uma posição, ou seja, a cidadania está relacionada ao exercício da democracia.

Mesmo existindo diferentes concepções em torno do conceito de democracia, todas englobam a participação cidadã como um elemento comum.

Aristóteles identificou a democracia como o Estado no qual a multidão governa, enquanto Rousseau a considerou como sendo o Estado no qual a maioria do povo governa. Em ambos os casos, está presente a caracterização da participação dos cidadãos no governo em que a forma como se dá esta participação diferencia os tipos de democracia (Santos; Schnetzler, 2003, p. 26, 27).

Na perspectiva da educação, a contextualização torna-se uma ferramenta poderosa para a formação de um aluno apto a discutir os assuntos que estão relacionados à sua realidade cotidiana, gerando assim oportunidades para que ele desenvolva e manifeste também seus próprios pontos de vista relacionados à análise crítica de tal realidade.

Um ensino de voltado para formação cidadã não é limitado à aprendizagem de conceitos essenciais, precisa proporcionar condições para o desenvolvimento de habilidades necessárias à participação política.

19 Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe, Licenciada em Química pela Faculdade Pio Decimo, Licenciada em Biologia pela Universidade Cruzeiro do Sul, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade IBRA de Brasília, Pós-graduada em Ensino de Química pela Faculdade UniBF – e-mail: maisaquimica@gmail.com

20 Mestre em Arqueologia pela Universidade Federal de Sergipe, Bacharel em Arqueologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Geografia, Pós-graduado em Geografia e Meio Ambiente, Licenciado em Geografia pelo Centro Educação ETEP – e-mail: botelhoarqueologia@gmail.com

Este artigo faz uma discussão acerca da educação cidadã e de sua importância considerando o ensino como ferramenta capaz de auxiliar na construção de uma sociedade democrática, que esteja a serviço do ser humano, assim a educação se torna um instrumento de conscientização da dominação imposta pelos sistemas econômicos e políticos, dos aspectos éticos, morais, sociais, econômicos e ambientais, relacionados a sociedade (Santos; Schnetzler, 2003).

2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CIDADÃ

Antes de falar sobre formação cidadã, é essencial discutir o conceito de cidadania. Segundo Aristóteles, “Um cidadão é uma pessoa que participa ativamente da sociedade” (Aristóteles, 1997, p.30). Mas como uma pessoa pode participar ativamente da sociedade? Para isso é preciso ter potencial de opinar sobre diferentes aspectos, ser consciente das problemáticas que o afetam. Dessa forma essa pessoa está preparada para participar de uma sociedade democrática, ainda segundo Aristóteles (1997) o conceito de cidadão está voltado para sociedade democrática.

Considerando o conceito de cidadania focado para participação dos indivíduos na sociedade, o que seria uma educação cidadã? [...] uma educação cidadã é aquela que prepara o aluno para participar da sociedade, mas tendo em vista que nem todo modelo de sociedade permite participação popular, a educação cidadã só é voltada para uma sociedade democrática. (Jesus, 2017, p.27).

Segundo Jesus (2017), a democracia permite a participação popular, uma sociedade onde as classes menos favorecidas podem opinar e exercer cidadania, trata-se de uma democracia “Alguém que é cidadão numa democracia não o é numa oligarquia” (Aristóteles, 1997, p. 30).

Na democracia, os interesses dos indivíduos são substituídos pela construção coletiva e permite que todos sejam iguais, nela há a participação direta do povo e somente assim abre-se a possibilidade de construir a vontade geral (Rousseau, 1983), dessa forma a formação cidadã pode se juntar com a educação popular defendida por Paulo Freire.

A pedagogia de Paulo Freire é voltada para educação popular, enxerga a educação como arma para corrigir a desigualdade social, segundo ele “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1967, p. 40), acreditando nesse poder de transformar o mundo, cruzou o Brasil conscientizando as pessoas.

A didática utilizada por Paulo Freire considerava a formação de cidadãos conscientes, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 2005), essa “leitura de mundo” defendida por ele, procura conscientizar as pessoas de seu papel na sociedade, desenvolver a criticidade necessária para mover as camadas desta.

Para exercer sua cidadania participando de uma sociedade democrática, o educando deve desenvolver sua capacidade argumentativa, visto que para isso, ele deve ter a capacidade de defender um ponto de vista. Assim, através de ações que promovam a argumentação em sala de aula, o aluno poderá ter o conhecimento necessário para formação de uma opinião crítica e, sobretudo, a habilidade de defender suas ideias, exercendo sua cidadania (Jesus, 2017).

Na realidade atual, há uma necessidade de melhorar e aprimorar os estudantes a capacidade racional, crítica e argumentativa para que desempenhem um papel ativo e construtivo à frente de questões que envolvem a sociedade em que eles vivem. Assim, é um desejo atual, formar jovens capazes de argumentar, com base em informações adquiridas (Toulmin, 2011).

O desenvolvimento da argumentação vem sendo considerado um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, em uma sociedade democrática, os cidadãos precisam tomar posicionamento e se pronunciar de forma fundamentada e crítica sobre situações e problemas que envolvem dimensões científicas e tecnológicas complexas e muitas vezes controversas, em virtude das suas inúmeras implicações sociais (Sasseron; Carvalho, 2011).

A educação possui o poder transformador de movimentar a sociedade “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 200, p. 30). Quando as pessoas compreendem o poder do conhecimento, conseguem exercer sua cidadania, não servirão de massa de manobra para as classes dominantes, estarão assim aptas par viver em uma sociedade democrática, considerando que a democracia está ligada a participação e poder de decisão popular e não se consegue tomar uma decisão com sabedoria sem conhecimento.

Assim, a educação cidadã está ligada a compreensão de mundo, não se pode participar do que não se compreende, “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (Freire, 1979, p.17), a aprendizagem de conceitos precisa está contextualizada com as problemáticas da sociedade, além da leitura da palavra escrita é necessário a leitura de mundo, ainda segundo Freire (2001, p. 93): “O processo de alfabetização válido entre nós é aquele, que (...) não se satisfaz apenas (...) com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade”, essa compreensão de mundo defendida por Freire que possibilita o exercício da cidadania.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Paulo Freire, a educação acontece por meio de inter-relações entre as pessoas e com o mundo, visto que a educação não pode ocorrer sem considerar o mundo em que os educandos vivem. A educação voltada para cidadania faz essa inter-relação, assim o professor é um mediador do processo de aprendizagem, buscando a formação de um aluno crítico, ou seja, apto para o exercício da cidadania.

Este trabalho faz uma discussão da pedagogia de Paulo Freire e a Educação para cidadania, visto que Freire defendia a educação popular, segundo ele ela é direcionada às camadas menos favorecidas da sociedade, voltada para as suas necessidades e atendendo os seus interesses, apropriando os indivíduos dos sabres necessários para tomar decisões em sua cidade e defender um ponto de vista, ou seja, torna a população apta para viver em uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. 3. ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- JESUS, M. P. Contextualização do Ensino de Química por meio do enfoque CTS atrelado à pedagogia de Paulo Freire. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- ROUSSEAU, J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983
- SANTOS, W. L. P; SCHNETZLER, R.P. S. **Educação em Química**. 3 ed. Unijuí, 2003.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Uma análise de referenciais teóricos sobre a estrutura do argumento para estudos de argumentação no ensino de ciências**. Rev. Ensaio. V. 13, n.03, p.243-262. Belo Horizonte, 2011.
- TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Autor²¹ – Jannyfer Jhuliana Ribeiro Brasil
Autor²² – Cosmino Evangelista de Souza Neto

1 INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro contemporâneo, a busca por métodos inovadores e eficazes de ensino e aprendizagem é uma prioridade constante. Diante da diversidade de alunos e das complexidades inerentes ao processo educacional, surge a necessidade de compreender e abordar as diferentes necessidades cognitivas e emocionais presentes nas salas de aula. Nesse contexto, a neuropsicopedagogia emerge como um campo de estudo interdisciplinar que integra conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, oferecendo diversos mecanismos e estratégias fundamentadas cientificamente para promover uma educação mais eficaz e inclusiva.

A Educação é o princípio para o desenvolvimento humano e social, e como um processo contínuo, pois é ela quem prepara o indivíduo para o exercício da cidadania e para a convivência social; partindo disto, esta pesquisa busca compreender e analisar fatos que englobam a educação multidisciplinar escolar e seus desafios.

Assim, o problema de pesquisa é o seguinte: qual o papel do neuropsicopedagogo na educação básica? O objetivo geral é: pesquisar sobre a relevância da neuropsicopedagogia na educação. Os objetivos específicos a serem alcançados são os seguintes: conceituar e refletir sobre a neuropsicopedagogia, mostrar a relevância do trabalho do neuropsicopedagogo na escola.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa é de cunho qualitativa, que segundo Gil (1999), Cervo e Bervian (2002) busca compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos fatores sociais. A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias técnicas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.

21 Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás– Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica - FAVENI - Lattes <https://lattes.cnpq.br/3242592623375955> - e-mail: Jhulianaribeiro1999@gmail.com.

22 Graduado em Matemática, UNOPAR Pitágoras - Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3752015503052521> - e-mail: cosminoneto@yahoo.com.br.

2 O QUE É A NEUROPSICOPEDAGOGIA?

O termo “neuropsicopedagogia” refere-se à aplicação dos princípios da neurociência cognitiva e da psicologia do desenvolvimento à prática pedagógica, com o objetivo de compreender como o cérebro aprende e de desenvolver estratégias de ensino que sejam compatíveis com os processos cognitivos dos alunos.

Segundo a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, esta é uma ciência transdisciplinar que surgiu no ano de 2008, na cidade de Joinville, no estado de Santa Catarina, um grupo de docentes em uma instituição de ensino e pesquisa, sediada nesta mesma cidade, que promovia assessoria em cursos de pós-graduação, se motivara através de um pedido ousado e empreendedor vindo do diretor da instituição, a criar um grupo que promoveria observações e pesquisas, com base em um aguçado senso crítico e movido aos anseios de responsabilidades com o contexto escolar que vivenciavam na época.

Com o objetivo de compreender as questões do desenvolvimento cerebral e escolar dos alunos, agindo na prevenção e na solução de problemas, tais como o baixo rendimento escolar, déficit de atenção entre outros. Segundo a Neuropsicopedagogia o desenvolvimento humano passa por diversos estágios, modificações e evolução, sendo assim é válido que haja uma ciência para acompanhar e estudar esses estágios.

Voltada para área pedagogia e para os processos de ensino e aprendizagem a neuropsicopedagogia tem contribuído para diversos aspectos seja eles cognitivos, emocional, psíquico e com a sua atuação no âmbito educacional tem contribuído para avanços na educação de forma acentuada.

Ela trabalha no aspecto emocional do indivíduo trabalhando as questões que trava o psicológico e contribui para o fracasso escolar, trabalha as emoções a afetividade, o lúdico e o funcional do aluno. De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p.139):

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes.

Diante disto cabe ressaltar que a neuropsicopedagogia é de suma importância para educação, pelas suas diversas contribuições e avanços nas pesquisas sobre a aprendizagem, para que a educação na integridade se torne cada vez mais promissora.

A neuropsicopedagogia atua através de métodos e estratégias para compreender o aluno e para avaliá-lo. Para isso ela considera o indivíduo como um ser social e ativo na sociedade em que está inserido, compreendendo os seus aspectos afetivo, cognitivo, social e humano. É fundamentada no processo de ensino e aprendizagem e busca compreender as habilidades do aluno fazer, conviver, conhecer e ser, sendo uma poderosa instrumento na educação.

Sendo assim, percebe-se que ela pode trazer inúmeras contribuições a todos comprometidos com uma educação escolar de qualidade. Cabe ressaltar também, a necessidade de formação especializada por parte dos educadores, e um olhar detalhado por parte dos governantes para a atuação neuropsicopedagogia, investimentos, criação de recursos, estudos e formação continuada é válido para os avanços da neurociência na educação.

De acordo com o Código de Ética estabelecido pela Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SB-NPp, 2014, p.4), em seu artigo nº 3:

Definiu-se por parametrizar como Neuropsicopedagogo aqueles profissionais que através de uma formação pessoal, educacional, profissional e um corpo de

práticas próprias da Neuropsicopedagogia busca atender demandas sociais, norteado por padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de um profissional com seus pares e com a sociedade como um todo de acordo com as especificidades das funções.

Porém o trabalho do neuropsicopedagogo requer uma formação específica para a sua área de atuação, é necessário que o docente esteja preparado para atender as necessidades de seis educandos. A formação é contínua pois o profissional deve sempre “reciclar” seus comportamentos e se propondo a melhorar suas técnicas e métodos.

2.1 A NEUROPSICOPELAGOGIA NOS ANOS INICIAIS.

No contexto da educação básica, onde a formação de crianças e adolescentes é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e social, a neuropsicopedagogia assume um papel crucial na identificação e na promoção do potencial de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças e dificuldades de aprendizagem.

A neuropsicopedagogia é de suma importância nos anos iniciais, visto que é a um das primeiras etapas de ensino e de desenvolvimento escolar do aluno. Ela atua em conjunto com a equipe multidisciplinar, com o pedagogo e com a gestão escolar, e como ela trata da parte cognitiva da aprendizagem, e pode ajudar na prevenção e na solução de possíveis problemas como baixo rendimento escolar, déficit de atenção, e transtornos globais do desenvolvimento.

Segundo Lima (2017), ao longo da educação básica, os processos cognitivos precisam ser analisados em todas as concepções, não apenas com os fracassos, ou que ficam impregnados em alguns indivíduos. Mas, qual a oportunidade dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem ao encontrar um viés, na busca de um ensino de qualidade e a realização dos projetos de vida dos alunos. O neuropsicopedagogo escolar tem um papel bastante significativo na área didática e cognitiva, pode ele também dar um diagnóstico preciso para cada aluno que necessite de sua atuação.

Segundo o Código de Normas Técnicas 01/2016, da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, no artigo 29, às funções o neuropsicopedagogo se resume em:

- a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais, considerando os preceitos da Neurociências aplicadas a educação, em interface com a pedagogia e psicologia cognitiva;
- b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos que são atendidos nos espaços coletivos;
- c) Encaminhamento de pessoas atendidas e outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/especialização contribuir e aspectos específicos que influenciam na aprendizagem no desenvolvimento humano. (SBNPp,2016,p.4).

O neuropsicopedagogo trabalha através de estímulos e exercícios que estimula as atividades cerebrais do aluno, seja através de atividades que ajuda o aluno a memorização, concentração, atenção, criatividade, não apenas vendo as limitações do paciente e sim estimulando e auxiliando a vencer as barreiras e obteve um bom desempenho. Atua em conjunto com a família do aluno e com os demais profissionais que acompanham a criança.

A neuropsicopedagogia desempenha um papel fundamental nos anos iniciais da educação, pois ela visa compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem que surgem durante os processos educacionais e do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Nos anos iniciais, as crianças estão em uma fase crucial de desenvolvimento, onde estão adquirindo habilidades fundamentais, como a leitura, escrita, raciocínio lógico, habilidades motoras e socioemocionais, nesse momento pode ser que a criança não alcance os resultados esperados para aquela fase de desenvolvimento, pois, algumas crianças podem apresentar dificuldades nessas áreas, o que pode impactar negativamente seu desempenho escolar e emocional.

A neuropsicopedagogia atua identificando e avaliando as dificuldades específicas de cada criança, por meio de técnicas e testes neuropsicológicos. Com base nessa avaliação, são desenvolvidas estratégias e intervenções personalizadas, visando estimular e potencializar as habilidades cognitivas e emocionais das crianças.

Sendo assim o principal objetivo da neuropsicopedagogia nos anos iniciais, é contribuir para o desenvolvimento integral de seus indivíduos, no nosso caso as crianças, fazendo as intervenções necessárias para que a aprendizagem do aluno seja completa, proporcionando um ambiente saudável o desenvolvimento infantil, garantindo assim que todos os seus direitos sejam respeitados e cumprido de forma idônea.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa desta temática foi possível observar a necessidade de uma formação especializada por partes dos educadores voltada para neuropsicopedagogia, e o baixo incentivo financeiro por parte dos governantes da nossa educação; contudo, os materiais disponíveis nos mostram que esse estudo tem uma grande relevância para a Educação no Brasil, tendo em vista que ela auxilia o corpo docente em diversas questões, sejam elas sociais, emocionais ou escolar, podendo então ter um avanço significativo em relação a evasão escolar, baixo índice de aprendizagem dos alunos, entre outros.

Ao compreendermos melhor os fundamentos e as aplicações da neuropsicopedagogia na educação básica, esperamos contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes, para a formação de professores mais capacitados e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e centrada no aluno. Esta pesquisa visa, assim, fornecer insights valiosos que possam informar tanto a teoria quanto a prática pedagógica, enriquecendo o debate acadêmico e contribuindo para o avanço do campo da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

CERVO, A. L.; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas 1999.

LIMA, F. R. Sentidos da intervenção Neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na Pré-Escola. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v.4, n.7, p. 78-95, jan/abr, 2017.

SBNPp. **Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia**. 2016 Disponível em: www.SBNPp.com.br. Acesso em 20/Mai/2024.

DESENVOLVIMENTO MORAL, EDUCAÇÃO E DISCIPLINA: interfaces em análise.

Evanileide Patricia Lima Figueira²³ – UNESP/Marília

Ieda Alves Lugli²⁴ – UNESP/Marília

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação ética e moral do sujeito vem recebendo maior atenção, seja nos estudos relacionados a este aspecto (DeVries & Zan, 1998; La Taille, 2013; Vinha, 2000; Cortella, 2010) ou nos documentos educacionais (Brasil 2001, 2010, 2018), incumbindo a escola o compromisso com o desenvolvimento integral do educando em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural. O que se destaca nesses espaços é a consideração da importância, ou mesmo necessidade e urgência de formarmos sujeitos éticos, autônomos, críticos e participativos para atuar na sociedade, de modo a transformá-la e qualificar as relações.

Ao direcionarmos nosso olhar para estudos que discutem sobre ética e moral e ajudam a ampliar os conhecimentos para atuação no âmbito educacional, encontramos explicações e tensionamentos importantes e norteadores para pensar o papel da educação dos educadores e da disciplina, sobre essa dimensão formativa dos sujeitos, relacionadas ao problema indicado a partir das seguintes questões: “Como tem se dado o trabalho da ética e moral nas escolas? As práticas educativas assumidas têm de fato contribuído para o desenvolvimento moral do sujeito?”

Destarte, o presente trabalho se configura como uma pesquisa teórica, cuja revisão de literatura possibilita o acesso a estudos que se debruçaram para discutir e entender um tema ou questão relevante da realidade ou relacionados a pesquisa (Tachizawa e Mendes, 2006; Demo, 1995, 1997). Tem como objetivo apresentar as contribuições dos estudos relacionados à prática educativa favoráveis à formação moral do sujeito, ou dentro de sua perspectiva evolutiva formar sujeitos resistentes morais, que buscam refletir moralmente, não acatando somente a imposição do grupo, mas percebendo quando uma lei é injusta frente ao seu tempo.

23 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP- Campus Marília - e-mail: evanileidelima@gmail.com

24 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP- Campus Marília - e-mail: ieda.alves@unesp.br.

Cabe destacar que a concepção de autonomia moral é fundamentada nos preceitos piagetianos, na qual as ações do sujeito em relação ao outro e às normas estão fundamentadas pelo respeito mútuo, reciprocidade e cooperação, refletindo o que dispõe Puig (1998) em seu estudo sobre a consolidação da personalidade moral:

O sujeito autônomo, em vez de “fazer como” os outros, “faz com” os outros, ou seja, “situa-se” em relação a eles e à sociedade como indivíduo livre e singular que, através de relações de reciprocidade, estabelece acordos que permitem uma convivência respeitosa (Puig, 1998, p.12)

Diante o exposto, é possível depreender que o trabalho educativo que tenha como objetivo a formação de sujeitos autônomos moralmente requer dos profissionais que atuam junto aos educandos conhecimentos que subsidiarão e orientarão as práticas educativas e o enfrentamento aos desafios que colaborem para a consolidação de sua intencionalidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando as mudanças da sociedade, influenciadas pelos aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, é que se deve compreender o desafio que a escola assume na educação a ser ofertada, tendo em vista o sujeito atual, que demandam o estabelecimento de práticas educativas condizentes com suas reais necessidades.

Nesse sentido, a compreensão do desenvolvimento integral do sujeito que contemple a dimensão moral em sua formação com vistas ao desenvolvimento da autonomia moral, dada a sua complexidade, deve ser orientada por conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática. Torna-se ainda necessário romper com práticas que localizam tal aspecto somente no estabelecimento ou cumprimento de regras, assim como a busca pela consolidação de uma disciplina que colabore para o controle do comportamento das crianças (DeVries e Zan, 1998).

Partindo de uma perspectiva construtivista, DeVries e Zan (1998), em sua obra intitulada “A Ética na Educação Infantil” oferecem aportes teóricos e práticos que orientam o estabelecimento de uma disciplina por meio de alternativas cooperativas condizentes com as especificidades e necessidades das crianças, especialmente em prol ao desenvolvimento de sua autonomia moral. Assumindo uma postura questionadora sobre a disciplina designada à Educação da infância, as autoras abordam, em sua investigação, o papel fundamental que o ambiente assume no desenvolvimento social e moral das crianças.

Piaget (1994), tendo como objetivo compreender o desenvolvimento da moralidade, realizou estudos sobre a evolução da prática e da consciência das regras, de modo a revelar os princípios que incitam a ação, ou seja, como as pessoas raciocinam frente aos conflitos, problemas e assuntos relacionados a moralidade, já que, como afirma o autor, “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 23).

Em sua obra “O juízo moral na criança”, Piaget (1994) apresentou três estágios, assumidos por meio da observação das atitudes dominantes observadas nos sujeitos em determinadas idades, sendo eles a pré-moralidade, a heteronomia e a autonomia moral. Kohlberg ao ampliar e aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento moral, para além da passagem da heteronomia para autonomia como propõe Piaget, estuda de forma exaustiva estágios distintos, que foram agrupados em três níveis de raciocínio moral, sendo estes pré-convencional, convencional e pós-convencional

Piaget (1994) e Kohlberg (1997) ao considerarem que existe uma evolução dos níveis, da heteronomia para autonomia, ou do nível pré-convencional para o convencional, colocam em evidência que a qualidade das relações e do ambiente em que as crianças estão inseridas são determinantes para o desenvolvimento moral.

Kohlberg ao se aproximar da educação, realizando sua pesquisa por meio das intervenções pedagógicas, amplia sua investigação para questões de uma Educação moral favorável ao desenvolvimento moral do sujeito, decorrendo assim sua efetiva contribuição para pensar sobre as condições que devem ser garantidas às crianças para que sejam ativas e participativas nos dilemas reais do cotidiano, discussão de regras, contemplando em seus tensionamentos a disciplina assumida na organização do trabalho na escola, sob influência da teoria de Durckheim (Kohlberg, Power e Higgins, 1997).

DeVries e Zan (1998) ao considerarem que a construção da moralidade tem como recurso potencial as relações e interações com seus diferentes pares, colegas e adultos, contempla em suas discussões aspectos que viabilizem a eliminação de uma disciplina autoritária, pautada no controle e disciplinamento dos corpos, e indicam práticas que permitam “que as crianças construam convicções e sigam suas próprias regras sociais e morais, independentes da coerção adulta” (Devries & Zan, 1998, p. 193), o que vale, segundo as autoras, para todas as crianças, não somente as consideradas difíceis.

De acordo com Passos (1996), ambientes autoritários, orientados por regras rígidas e arbitrarias, condicionam os sujeitos a uma dependência constante, favoráveis à docilidade e inviabilização da conquista da autonomia; ao mesmo tempo em que podem, através de tal configuração, gerar movimentos de resistência por parte dos alunos “que vão impondo à escola a necessidade de mudança” (Passos, 1996, p. 123).

As ideias defendidas por Kohlberg de que o objetivo da educação moral não seja somente alterar comportamentos, mas a capacidade estrutural, e que tal trabalho promove uma mudança não só no aluno, mas também na escola, contribui para o pensar como o ensino de valores e justiça deve se consolidar na escola, considerando a configuração do seu ambiente e relações, haja vista que:

[...] o ensino da justiça, tal como o ensino da leitura ou da aritmética, ocorre no contexto de uma sala de aula e de uma escola, e a forma como os alunos vivem a sala de aula e a vida escolar tem um efeito modelador sobre o que fazem (Kohlberg, Power e Higgins, 1997, p. 34) (tradução nossa).

Já Piaget (1994) por meio de seus estudos evidenciou que o desenvolvimento da autonomia moral, será alcançado a partir das oportunidades que forem dadas às crianças de discutir, combinar, elaborar regras, trocar diferentes pontos de vistas, num ambiente democrático e livre de coerção. Corroborando com tais ideias Vinha (2000, p. 88) afirma que “para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral (governar-se a si mesma), faz-se necessário que ela conviva com adultos, num ambiente em que exista o respeito mútuo, e, portanto, a autoridade do adulto seja mínima”.

Desse modo, ao assumirmos que as relações democráticas formam a base para o desenvolvimento da autonomia moral, devemos propiciar nesse ambiente “trocas sociais entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamento e desejos, investigar e estabelecer relações” (Vinha, 2000, p. 88).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho por meio das discussões suscitadas pelos estudos acessados em torno de quais práticas educativas contribuem para o desenvolvimento moral, contribui para pensar sobre as condições que devem ser garantidas às crianças para que sejam ativas e participativas nos dilemas reais do cotidiano, discussão de regras, contemplando em seus tensionamentos a articulação entre o desenvolvimento moral, a educação e a disciplina assumida na organização do trabalho nas escolas.

Diante o exposto, é possível depreender que o trabalho educativo que tenha como objetivo a formação de sujeitos autônomos moralmente requer dos profissionais que atuam junto aos educandos conhecimentos

que subsidiarão e orientarão as práticas educativas que deem suporte a uma educação comprometida com a formação de sujeito que assumam em suas relações posicionamentos críticos, criativos ativos, democráticos e justos frente aos valores e normas sociais, com a consolidação de oportunidades e experiências democráticas. Assim como a eliminação de uma disciplina do controle e coerção, por meio do estabelecimento de ambientes autoritários que nada contribuem para a formação moral do sujeito no caminho da autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – apresentação dos temas transversais ética. Brasília: 2001.vol 8.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?:** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 9ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. Atlas, São Paulo, 1995.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, 2ª ed.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOHLBERG, L.; F.C. POWER.; Y A. HIGGINS (1997): **La educación moral según Lawrence Kohlberg**. Barcelona, Gedisa, 1989.

LA TAILLE, Y. **Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PASSOS, L.F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. pp. 117-127.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo, SP: Summus, 1994.

TACHIZAWA, T. e MENDES, G. **Como fazer monografia na prática**. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**.

Campinas: Mercado de Letras. 2000. 623 p.

A INCLUSÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS: a educação infantil em foco

Maria Aparecida Alves Oliveira²⁵

Luiz Gonzaga Lapa Junior²⁶

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento humano é percebido no cotidiano. São observadas mudanças no crescimento, na estatura, na idade, ou seja, nos aspectos físicos. Porém, nem sempre são observadas as transformações ocorridas nas relações com as pessoas e com o mundo no entorno.

Segundo Piletti, Rossato e Rossato (2018, p. 22), a Psicologia busca “compreender como se dão os processos de mudanças ocorridas no homem, de maneira a conjecturar em que condições e momentos podem ocorrer e por que estão mais propensas a ocorrer em determinadas épocas de nossa vida”. Assim, as mudanças no homem o acompanham durante toda sua vida.

No nascimento, o desenvolvimento humano é formado por evoluções durante a história, mas “é na relação dialética com o mundo material, com a cultura que terá proporcionadas ou não as condições necessárias ao seu desenvolvimento” (Piletti; Rossato; Rossato, 2018, p. 39). Nessa trajetória, as funções psíquicas não se desenvolvem de uma única forma, sendo diferenciadas em cada idade.

Este estudo objetiva refletir sobre o desenvolvimento de crianças com foco na inclusão social por meio do método qualitativo de pesquisa com cunho bibliográfico.

REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO SOCIAL

A aprendizagem consiste em um processo de apropriação, preservação e recordação de tudo o que foi aprendido. Tal processo ocorre quando tomamos posse de um conteúdo que irá modificar o Sistema Nervoso

25 Graduação em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde – <http://lattes.cnpq.br/3419032261735532> – E-mail: mariaaparecidaal@gmail.com

26 Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – <http://lattes.cnpq.br/1579964066856457> – <https://orcid.org/0000-0003-3488-947X> – E-mail: lalalipe@gmail.com .

Central, quando submetido a estímulos ou vivências que conduzem as modificações cerebrais (Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2016).

A compreensão da vida humana em todos os seus significados requer o entrelace dos conhecimentos divididos, compartimentados, fracionados e interrelacionados. Morin (2020) afirma,

As fraquezas do modo de conhecimento que nos foi inculcado nos fazem dissociar o que é inseparável e reduzir a um único elemento que constitui um todo ao mesmo tempo que é uno e múltiplo; separa e compartimenta os saberes em vez de os ligar; limita-se a prever o provável enquanto o inesperado surge incessantemente (Morin, 2020, p.34)

Na propositura da lei, a inclusão é um direito garantido, ela torna-se possível com a efetivação dos direitos que a lei garante, sendo, a escola, um lugar de garantia da promoção deste direito e do cumprimento da lei. Caso não aconteça o cumprimento desta garantia a escola caminha numa via contraditória, criando a exclusão. Sabe-se que há uma inegável resistência em mudar modelos que sustentam um perfil educacional, apontados ao longo da história (Gatti, 2020).

Mesmo assim, a escola assume a complexidade e as múltiplas referências do processo de ensino, levando assim o educando a aprender em parceria colaborativa com os demais e com o professor. Neste sentido Luckesi (2005) entende que a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas como uma ação de transformação na sociedade onde o indivíduo convive com seus pares. Luckesi (2005)

A inclusão social é um processo lento, porém que contribui muito para um novo tipo de sociedade, pois diferente da integração que é caracterizada pela inserção do deficiente na sociedade, na inclusão a sociedade se modifica, buscando desenvolvimento e cidadania (Dornela, 2014). Lento, também, é a progressão dos alunos e o trabalho de todos os seus ensinantes.

Anteriormente ao processo de inclusão social, o indivíduo intitulado deficiente era aquele que se mostrava inapto para o trabalho e para vida independente, passando a ser visto como um estorno para sociedade (Caldas, 2011).

Entende-se que a demanda de pessoas com essas necessidades específicas é uma questão que precisa ser analisada e busca-se produzir políticas públicas para melhorar a vida destes seres humanos e as pessoas com as quais eles convivem.

A sociedade inclusiva reconhece todos os seres humanos como livres e iguais, por tanto o convívio social é de extrema importância para o desenvolvimento humano (Sasaki, 2010).

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, a Educação Especial teve como marco fundamental a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” em 1857 (Miranda, 2004). A maior visibilidade dos direitos fundamentais deu-se devido ao desenvolvimento de associações que se baseavam na Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança e do Adolescente (Grafanassi, 2017). Como referências citam-se algumas leis/decretos que garantem os direitos das pessoas com deficiência: A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 3.924/1996, o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 e, por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – conhecido como LBI. Mendes (2006) considera algumas ações da política do Ministério da Educação (MEC) como prejudiciais ao processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira.

Glat e Blanco (2007) trazem uma definição de modelo de inclusão:

Na proposta atual, esses alunos, independentes do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se transformar, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades (Glat; Blanco, 2007, p. 24).

Como ênfase aos “elementos ideológicos e comportamentais da cultura impregnada na sociedade que deseja, de fato, a inclusão social dos sujeitos que a compõem” (Mazzotta; D’Antino, 2011, p. 381), Carvalho (2003, p. 47), comenta que “atitudes não se modificam num estalar de dedos. Decorrem de um longo processo, geralmente sofrido e com obstáculos afetivos e cognitivos a serem superados”. Contudo, vê-se que a inclusão social seja ela em qualquer ambiente, é algo que precisa ser bem trabalhado nas suas especificidades, nos seus moldes individuais, seja na escola ou na família. Portanto, faz-se necessário lidar com o novo a cada dia, pois se apresenta numa dinâmica desafiadora para todos os seres que convivem com a demanda da inclusão.

Bueno (1993, 2001), aponta que a prática pedagógica inclusiva requer a formação de dois tipos de professores: a) os generalistas, regentes das classes regulares que teriam algum conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores especialistas, capacitados para atuação com diferentes necessidades educacionais especiais. Estes seriam responsáveis pelo suporte, orientação e formação continuada dos professores do ensino regular visando à inclusão, bem como por atender diretamente aos alunos em modalidades como classes especiais, salas de recurso e ensino itinerante (Brasil, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto permitiu tecer “fios de pensamentos” a respeito do desenvolvimento de crianças com foco na inclusão social. Lançamos luzes sobre o tema debatido para reflexões futuras.

É urgente que a escola se transforme, independentemente de ações externas como a imposição de legislações e diretrizes consolidadas, em ambiente ausente de preconceitos ou qualquer outra prática de violência, para a perpetuação de justiça social. Pelo panorama apresentado, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar sejam as mais inclusivas possíveis.

Apesar do humilde conteúdo, o texto preconiza o muito a caminhar pela diversidade cultural de nossa sociedade. Este caminhar deve estar pautado na formação ética das novas gerações, nas limitações dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão e nas possibilidades que a escola oferece como espaço de convivência com a diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Lei de diretrizes e bases da educação nacional : **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CALDAS, D. C. D. A. **A dança em cadeira de rodas: um processo de inclusão do aluno com deficiência física na sociedade**. 2011. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva) – Centro universitário de João Pessoa, Paraíba, 2011.

- CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.
- DORNELA, G. S. S. **Inclusão social e acesso aos serviços de saúde de crianças/adolescentes com doença neuromuscular**. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, 2014.
- GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sete Letras, p. 5-35, 2007.
- GRAFANASSI, G. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. 2017. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições** - 17 ed.- São Paulo: Cortez, 2005.
- MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde em Sociedade**. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.
- MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MORIN, E. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Rio de Janeiro: Brasil, 2020.
- PILETTI, N.; ROSSATO, S. M.; ROSSATO, G. **Psicologia do desenvolvimento**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- ROTTA, N.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. (Org.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n.1, p. 19-23, 2005.

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM PAULO FREIRE

Acyr de Gerone Junior²⁷ – PUC-Rio

Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone²⁸ - UNESP

1 INTRODUÇÃO

Quando se trata do ato educativo no Brasil, faz-se necessário passar pelas concepções freireanas sobre a educação. Afinal, Paulo Freire marcou e fez história. Seus pensamentos estão imbricados por toda a educação brasileira, por grupos de estudos, práticas e políticas educacionais. E não somente estas, mas diversas áreas do conhecimento são influenciadas por suas proposições. Suas ideias, atuais e passíveis de contextualização, romperam muitos paradigmas e proporcionaram reflexões sobre a forma de ser e fazer a educação no Brasil.

A concepção de educação para Freire é abrangente e vai além dos ambientes escolares. Para ele, entre outros aspectos, educação é também um ato de problematização e transformação da realidade social; tornando-se, assim, um instrumento de desalienação e de libertação dos seres humanos que passam a refletir sobre a sua condição — muitas vezes precária —, passando, então, a serem sujeitos, e não mais meros receptores da educação. Nessa perspectiva, esse ensaio pretende inicialmente discorrer sobre Paulo Freire, a partir de sua vida, suas obras e o contexto histórico no qual escreveu, e, por fim, analisar a ação educacional como práxis que contribua para a transformação social. Afinal, a educação, para Freire, é sempre um meio de intervenção social e, portanto, necessária no ato educativo. Ressalte-se, ainda, que parte das reflexões aqui realizadas faz parte da obra publicada por Gerone Junior (2016).

A opção metodológica do estudo se fundamenta em revisão de literatura. Serão utilizadas como base as produções teóricas sobre Paulo Freire e suas concepções da educação, sejam do próprio autor ou de outros que escreveram sobre ele.

²⁷ Mestre em Educação (UFPA), Doutor em Teologia (PUC-Rio), com pós-doc em andamento em Ciências da Religião (UMESP) – e-mail: acyrjr@gmail.com.

²⁸ Mestre em Teologia (PUC-PR) e Doutorando em Educação (UNESP) - e-mail: lucas.gerone@unesp.br

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Paulo Freire é apontado como um dos pensadores mais importantes na história da educação. De fato, ele contribuiu significativamente para o movimento da teoria/pedagogia crítica. Sua forma de ser e ensinar fundamentava-se na perspectiva de que o educando obteria um verdadeiro aprendizado por uma relação com o seu cotidiano, numa prática dialética com a realidade, radicalmente contrário ao que ele denominou de educação bancária, que se fundamenta em aspectos tecnicistas e incentiva a alienação do indivíduo.

É nessa perspectiva que Freire pressupõe que a educação e o educador devem contribuir com a transformação social. Freire lembra que “é bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (Freire, 2009, p. 57). O processo educativo representa um grande desafio para os professores em nossos dias. Não é fácil, mas é possível realizar uma ação pedagógica realmente libertadora, transformadora, revolucionária, mesmo sob as dificuldades sociais que emergem e desafiam o educador em sua docência. Ele lembra que, quando falo em educação como intervenção, refere-se àquela “que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde” (Freire, 1996, p. 109).

De fato, a educação é um direito de todos e deve ser realizada para todos, não importa onde estejam essas pessoas. Seja na cidade, no campo, seja nas comunidades, a educação também será para elas. Não depende de classe social, de situação social e/ou econômica, de raízes étnicas ou crenças religiosas. A educação é para todos os seres humanos, e todos têm esse direito! Assim sendo, a educação é também um meio de intervenção social, como apontou Freire anteriormente, em que é possível potencializar a humanização, a inclusão e o fortalecimento da cultura, mudando e transformando a sociedade e as relações entre os seres humanos, pois ser professor é “reconhecer as diferenças sociais, educacionais e culturais” (Oliveira, 2009, p. 44).

Nessa perspectiva, enquanto práxis educativa, a educação tem, historicamente e relevantemente, o desafio de oferecer respostas às demandas que os contextos sociais lhes apresentam (Pimenta; Ghedin, 2005). São muitos os desafios para que o educador realize uma ação pedagógica relevante na sociedade em que vivemos. De fato, não é fácil enfrentar a realidade de nosso país: uma realidade social que, invariavelmente, sugere um caos. Além dos problemas relacionados às drogas e à criminalidade, por exemplo, o desrespeito, a indisciplina, a falta de valores morais e éticos e a ausência da família se constituem, igualmente, em um sério desafio à educação. Os desafios ainda emergem do próprio caos educacional que o país vivencia. O fato é que reportagens especiais na imprensa e a própria percepção da sociedade apontam para o descuido com a educação.

Talvez seja por isso (e muito mais) que o educador tem sérios desafios pela frente. A ação pedagógica evidencia-se, assim, como um ato para ultrapassar os limites da sala de aula ou dos próprios ambientes escolares, muitas vezes inapropriados. Tais desafios apontam para uma ação pedagógica que vai à luta, que enfrenta os problemas sociais coletivos na esperança de uma mudança. Nesse sentido, Freire ajuda a entender que, mesmo sob tantas dificuldades e barreiras que se levantam contra a educação, ainda assim, há esperança.

Uma esperança baseada na crença de que “professor e alunos, juntos, podem aprender, ensinar, inquietar, produzir e, juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria” (Freire, 1996, p. 72). A esperança é inerente aos seres humanos. A esperança fortalece a luta, favorece a perseverança e a persistência. A esperança olha para o futuro e diz que uma nova realidade é possível, basta continuar. De fato, contemplando essa realidade, parece-nos que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 1996, p. 79). Uma postura de esperança fortalece a possibilidade e a certeza de que é preciso e é possível mudar, saindo do comodismo e conduzindo à ação. Nessa perspectiva, a ação pedagógica dos professores ultrapassa os limites de uma tarefa simplesmente docente.

O educador que foi desafiado identifica o desafio e parte para a luta! Questões sociais, morais, familiares deixam de ficar da porta para fora da escola e passam a interferir diretamente no cotidiano da relação educador-educando. O educador, então, passa a ser o sujeito que cuida e olha para o educando, estabelecendo com

ele uma relação de afetividade e compromisso. É por isso que Freire instiga no professor um ato de amor em sua prática pedagógica. Amor, para Freire, é postura, é decisão, é ir além dos limites docentes, é agir com afeto e com comprometimento com o educando (Freire, 1996).

O amor é o primeiro passo em busca da transformação. Afeto esse que, em Freire (1996), é marcante e impulsiona o educador a vencer os desafios: o destino ou o fim ainda não chegaram, portanto, há esperança. Amor e esperança que geram transformação. O futuro não está determinado. Há, assim, esperança de uma ação pedagógica que supere os obstáculos. Há esperança para os educadores que não desistem, pois, sem a esperança de um futuro melhor, não há como ser professor. A perspectiva de contribuir com outro mundo possível, com outra realidade possível, com a superação das mazelas, com a valorização e humanização das pessoas, motiva o professor. Paulo Freire instiga nos educadores (e porque não dizer nas pessoas de modo geral) a motivação, o interesse, o compartilhar, o olhar, a sensibilidade e a compreensão da realidade para uma prática mais significativa, que é tão necessária no dia a dia.

É preciso se humanizar, como bem já disse Paulo Freire. Nesse processo educacional, o aluno também é humanizado, tornando-se alvo de uma educação transformadora e cidadã, em que os diversos anseios do educador-educando são contemplados na possibilidade de uma educação de empoderamento. É uma educação que se estabelece na relação dialética entre educador e educando, na qual os interesses, mesmo que possivelmente antagônicos, convergem para uma necessidade e realidade comum, isto é, intervir no mundo para que se possa transformá-lo.

É uma educação que leva à luta. Por isso, é preciso que o professor, “permanecendo amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (Freire, 1996, p. 142). De fato, “será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade –, que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação” (Freire, 2011, p. 67).

Portanto, o educador deve lutar contra as injustiças, contra as explorações, contra as exclusões, entre ele e o educando e entre ambos e o mundo, realizando, assim, uma ação pedagógica que seja relevante e significativa para e com os sujeitos envolvidos no processo educacional. A intenção e a ação do professor são fundamentais, pois, assim, diminui-se “a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo” (Freire, 1996, p. 138).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta obra procurou entender o ato educativo, guiando-se primordialmente pelas luzes do pensamento freireano. Um convite à reflexão sobre nossa própria prática educacional e nossa posição no mundo como agentes de transformação.

Paulo Freire, uma voz importante na pedagogia, nos ensinou que educar é muito mais do que transmitir conteúdo; é um ato de amor, resistência e libertação, ancorada em valores humanísticos, pode ser um poderoso veículo de mudança social. A abordagem crítica que adotamos é oferecer caminhos para uma prática educativa que seja ao mesmo tempo reflexiva, dialógica e transformadora.

Conclusivamente, portanto, a partir dos desafios propostos, faz-se necessário afirmar que o ato educativo e a ação pedagógica de professores podem (e devem) superar a simples docência. Antes disso, como um processo contínuo e necessário, ambas as ações convergem para uma ação que não se limita aos conceitos tecnicistas de dentro de uma sala de aula. É, na verdade, algo que vai muito além, superando dificuldades, transpondo limites, fortalecendo a luta, vivendo na esperança de um mundo melhor, por meio da ação pedagógica transformadora e significativa.

Os desafios que os educadores enfrentam na contemporaneidade são enormes, mas não intransponíveis. A realidade educacional, com suas discrepâncias e dificuldades, reflete as complexidades da sociedade em que está inserida. Contudo, através da pedagogia crítica, abrimos espaço para reconhecer que, apesar dos obstáculos, a mudança é possível. A educação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio de capacitar indivíduos a questionar, a interagir com suas realidades de forma crítica e a participar ativamente na reconstrução de suas sociedades.

Concluimos, portanto, que o legado de Freire é mais do que um conjunto de métodos pedagógicos; é uma convocação para todos nós que acreditamos no poder transformador da educação. Que esta obra sirva não apenas como um tributo ao seu trabalho, mas como um instrumento de inspiração para educadores, estudantes e todos aqueles que sonham com um mundo mais justo e humano, fundamentos essenciais para uma educação verdadeiramente libertadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERONE JUNIOR, Acyr de. **Desafios ao educador contemporâneo**: perspectivas de Paulo Freire sobre a ação pedagógica de professores. Curitiba: InterSaberes, 2016

OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**: relatos de pesquisa e de experiências dos grupos de estudos e trabalhos. Belém: Eduepa, 2009.

PIMENTA, S. G.;GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

EDUCAÇÃO FÍSICA E MARCADORES SOCIAIS: vivências e reflexões das/ sobre as práticas corporais

Cristiano Aparecido Constantino Pereira²⁹ – Unesp

Sônia de Corrêa Andrade³⁰ – Unesp

Lilian Aparecida Ferreira³¹ – Unesp

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física desempenha um papel crucial no processo de humanização, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, éticas e emocionais, tais como o respeito, a cooperação, a inclusão, a autonomia e a responsabilidade. Essa perspectiva está voltada para a formação de pessoas ativas e responsáveis em suas comunidades, contribuindo para uma sociedade democrática e justa, constituindo-se como condutas essenciais para o exercício da cidadania.

A interseção entre Educação Física e marcadores sociais envolve a relação entre práticas corporais, identidades sociais e participação cidadã. Neste sentido, a Educação Física, que busca promover a diversidade e o empoderamento dos estudantes, enfrenta desafios como a falta de oportunidade nas aulas e a naturalização de estereótipos de gênero, destacando a necessidade de abordagens que zelem pela participação coletiva em prol do desenvolvimento humano através das práticas corporais (Altmann, 2015).

Marcadores sociais são características ou atributos que são amplamente reconhecidos em uma cultura e que constituem as identidades das pessoas, sendo mais fortemente manifestadas nas interações sociais que elas estabelecem (Souza, 2006). Esses marcadores podem ser baseados em características como gênero, idade, raça, etnia, religião, orientação sexual, status socioeconômico e habilidades físicas ou mentais (Lopes da Silva; Rigoni; Da Silva, 2021). O processo de naturalização dessas interações pode alimentar e criar estereótipos e preconceitos que tendem a levar à discriminação e à marginalização de grupos que não detêm condutas e comportamentos hegemônicos, revelando as relações de poder existentes nesse campo de disputa.

29 Mestrando – e-mail: cristiano.constantino@unesp.br

30 Mestranda – e-mail: sonia.correa@unesp.br

31 Docente – e-mail: lilian.ferreira@unesp.br

Uma perspectiva de Educação Física que busca desenvolver o senso de pertencimento e identidade dos estudantes dentro da comunidade escolar por meio do trabalho coletivo tende a construir aprendizagens relacionadas ao respeito às diferenças, aos desmascaramentos das relações de poder e à valorização da diversidade. Esses atributos são fundamentais para o desenvolvimento de uma cidadania que esteja assentada na democracia e na justiça social.

Abordar essas questões requer uma abordagem multifacetada que leve em consideração não apenas as questões pessoais, mas também os sistemas sociais e estruturais que perpetuam as desigualdades, sobretudo as oportunidades de acesso ao conhecimento nas aulas de Educação Física.

Com base nesse contexto, este capítulo apresenta as implicações iniciais de uma proposição de aulas de Educação Física na relação com os marcadores sociais desenvolvida pelo docente de Educação Física da turma que, no estudo, foi denominado de professor-pesquisador. Participaram da pesquisa 23 estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, com atividades desenvolvidas ao longo de um semestre letivo por meio da intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013) baseadas em uma unidade didática que envolveu vivências dos conteúdos de ensino da Educação Física e dinâmicas de reflexão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cada vez mais, pesquisas vêm discutindo a relevância do papel da Educação Física escolar na promoção da discussão dos estereótipos e das desigualdades na sociedade, bem como, da construção de outras possibilidades de interação social (Lopes da Silva; Rigoni; Da Silva, 2021; Marques; Ramos; Ferreira, 2020; Martins; Vasquez; Mion, 2022; Pereira, 2020; Souza, 2006; Souza Júnior, 2022). Isto está intimamente relacionado à cidadania, pois refere-se ao conjunto de direitos e deveres que as pessoas têm em uma sociedade, incluindo o direito à igualdade e a não discriminação. Ao promover o debate sobre estereótipos e desigualdades, a Educação Física está contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes das relações de poder existentes nessas interações, bem como de lutar contra a discriminação e a exclusão social.

A Educação Física pode contribuir para a desconstrução de valores culturalmente produzidos na sociedade e reproduzidos nas salas de aulas pelos estudantes e assim ir ao encontro do que é preconizado por Brasil (2018, p. 213):

[...] as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permita ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

Conforme destacado por Altmann (2015), nas aulas de Educação Física ocorrem situações que refletem a influência dos marcadores sociais. Ainda que tais situações configuram as oportunidades dos estudantes de experimentarem as diversas práticas corporais, igualmente podem perpetuar, entre outros, os estereótipos de gênero (Martins; Vasquez; Mion, 2022). Pereira (2020) corrobora com essas observações, defendendo o empoderamento feminino nas aulas de Educação Física.

Segundo Araújo e Santos (2009), a Educação Física vai além de possibilitar as aprendizagens por meio da vivência das práticas corporais em si, envolvendo também o ensino de aspectos críticos no interior e entorno das práticas corporais.

De França Manguinho (2017) expõe que é fundamental que a Educação Física promova a equidade de gênero e combate estereótipos, criando um ambiente inclusivo, respeitoso e de diálogo para todos os estudantes, o qual está em consonância com a pedagogia dialógica proposta por Freire (2021).

Freire (2021) considera a existência de um sistema opressor no qual determinados grupos exercem poder sobre outros. Essa opressão não pode ser vista como um fenômeno isolado, mas sim como parte de um sistema mais amplo de desigualdades que afeta diferentes áreas da sociedade, inclusive a educação (Ramos, 2021).

Ainda de acordo com Freire (2021), a construção do conhecimento deve ser um processo colaborativo e participativo no qual educadores e educandos se engajem em diálogos críticos e reflexivos, e não em uma transmissão passiva de informações. Dessa forma, a educação se torna um instrumento de libertação e transformação social, e não apenas um meio de reprodução de ideologias dominantes.

A abordagem educacional que prioriza a interação entre as pessoas em detrimento da individualização vai ao encontro dos princípios de uma educação democrática e dialógica, assim como destaca Freire (2021, p. 95-96):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Neste cenário, o reconhecimento e a conscientização sobre os marcadores sociais assumem um papel crucial que, ao serem identificados e compreendidos dentro do ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, podem (re)construir interações sociais e experiências educacionais (Altmann, 2015). Isso acontece porque a Educação Física, caracterizada por sua natureza prática e dinâmica, reflete e amplifica as dinâmicas sociais entre os estudantes. A falta de compreensão desses marcadores sociais pode levar a tratamentos desiguais e, em certos casos, resultar em exclusão dos alunos dos processos de aprendizagem (Marques; Ramos; Ferreira, 2020).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após observações e análises dos modos como os estudantes interagiram entre eles nas práticas corporais durante as aulas de Educação Física, foi constatado que eram gerados diversos conflitos, condutas essas que se configuram como obstáculos para a vivência das práticas corporais e a construção das aprendizagens.

Com base nos conflitos identificados, o professor-pesquisador realizou uma ação que envolveu a divisão dos estudantes em três grupos. Cada grupo ficou responsável por produzir um cartaz, utilizando cartolinas e pinceis atômicos, que revelassem os problemas causadores dos desentendimentos entre eles, além de apresentar possíveis soluções para essas questões.

Os próprios estudantes se distribuíram nos grupos, resultando no “Grupo I” composto por 7 meninos, o “Grupo II” por 5 meninas e o “Grupo III” por 11 estudantes (6 meninas e 5 meninos). O Grupo I ressaltou que a agressividade nos jogos, o uso de palavrões e xingamentos, as brincadeiras de mão, a exclusão das meninas e a desobediência às regras eram ações que contribuem para a geração de conflitos entre elas nas atividades de Educação Física. As sugestões que apresentaram para encaminhar esses problemas incluíram: conversar para resolver os conflitos, abster-se de usar palavrões ou insultar colegas, garantir a inclusão das meninas nas atividades. O Grupo II destacou as situações de desmotivação de algumas alunas para as atividades, de agressividade nos jogos, do uso de palavrões e xingamentos. Como alternativas, propuseram: conversar para resolver os conflitos, ensinar os jogos para evitar desinteresse, reconhecer erros, pedir desculpas, evitar brigas

e discussões. O Grupo III identificou enfrentamentos relacionados ao grande tumulto durante as aulas, às brigas, às discussões, à desmotivação de algumas alunas. Os modos que apresentaram para melhorar esse cenário foram: conversar para resolver os conflitos, evitar brigas e discussões, garantir a inclusão de todos e todas, evitar tumultos.

Como podemos notar, a constituição dos grupos já é reveladora de algumas formas particulares de interação entre os meninos e as meninas na turma, uma vez que, dentre os três grupos formados, somente um se constituiu como misto. Além disso, podemos sinalizar que a problemática particularizada do gênero feminino aparece nos problemas levantados pelos três grupos, indo da desmotivação até a exclusão das meninas nas práticas corporais desenvolvidas em aulas.

No âmbito dos aspectos gerais, considerados disparadores dos conflitos, ganharam destaques: os xingamentos, as discussões e as brigas; a agressividade nos jogos; a bagunça durante as aulas; a desobediência às regras das atividades realizadas.

Como sugestões, o grupo, genuinamente composto por meninos, salientou o compromisso em incluir as meninas. Isso pode nos alertar para o fato de que os meninos reconhecem essa demanda como algo relevante para o grupo.

Nos três grupos foi unânime a sugestão de conversar para resolver os atritos causados durante as práticas corporais. Depreendemos que para os estudantes há um reconhecimento do impacto positivo do diálogo nas situações de interação entre eles.

Com base nesses apontamentos, podemos identificar que foram mobilizados elementos que transitam no campo das habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para a formação cidadã. A aprendizagem dessas habilidades na escola pode contribuir para que elas sejam acessadas em diferentes momentos da vida dos estudantes, seja dentro ou fora da escola, promovendo benefícios relacionais diversos.

A participação em práticas corporais e a reflexão crítica sobre as interações que elas produzem nas condutas dos estudantes mostraram se tratar de potentes oportunidades para que os alunos questionem suas atitudes, podendo se estender para reflexões também no âmbito dos estereótipos de gênero, da exclusão das pessoas dos processos de aprendizagem, da compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade. Em busca dessa experiência educativa, é necessário enfrentar desafios de acesso e equidade de oportunidade para garantir que todos os alunos possam se beneficiar plenamente desses processos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Educação Física escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo, Cortez Editora, v.11, 2015.

ARAÚJO, L. C.; SANTOS, V. C. **A importância da educação física escolar na formação social dos alunos da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2009. Boletim ef. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2676/Importancia-da-Educacao-Fisica-escolar-naformacao-social>>. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; DE CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DE FRANÇA MANGUINHO, J. V. Protagonismo feminino no contexto escolar: entre negociações, enfrentamentos e tensões. **Anais...** Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 80ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LOPES DA SILVA, C.; RIGONI, A. C. C.; DA SILVA, L. F. O lazer como fenômeno cultural e suas relações com alguns marcadores sociais. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 25, n. 1, p. 90-104, jan/abr 2021.

MARQUES, R. G. V.; RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A. Conflitos em jogos de futsal e de handebol: reflexões praxiológicas. **Conexões**, v. 18, p. e020018-e020018, 2020.

MARTINS, M. Z.; VASQUEZ, V. L.; MION, M. P. L. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 27, p. 1-8, 2022.

PEREIRA, A. C. G. **Ensaio de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de Educação Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas**. Dissertação de Mestrado (Área de Concentração em Educação Física Escolar), Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) – Universidade Federal de São Carlos. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12988>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

RAMOS, L. R. **A interseccionalidade na educação inclusiva: marcadores sociais da diferença**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gênero e Diversidade na Educação). 2021. Disponível em: <<http://dspace.unila.edu.br/123456789/6131>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Futebol Generificado: da conscientização ao empoderamento de meninas pelo jogo. In: LEITÃO, A. S.; PEREIRA, M. C. (orgs.). **Educações Físicas: temas emergentes para mundos (im)possíveis**. Curitiba: CRV, 2022, p. 191-209.

SOUZA, É. R. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, p. 169-199, v. 26. jan/jun, 2006.

CASA INTELIGENTE: um estudo da geografia na inclusão social

Eliezer Botelho da Silva³² – Professor de Geografia
Maísa Pereira Botelho³³ – Professora de Ciências

1 INTRODUÇÃO

O projeto Casa Inteligente: um futuro disponível, para todos? Buscou, através de uma carga teórico-metodológica, discutir entre os alunos do ensino fundamental sobre a inclusão de grupos com limitações físicas (temporárias e/ou permanentes) no acesso aos recursos de automação doméstica. Para isso, foi inserido olhares e discussões para os diversos públicos sociais, mas com foco principal, os de baixa renda social, isto é, que não conseguem custear dezenas de milhares de reais nesses projetos tecnológicos. Além das discussões teóricas, buscou-se a produção de um circuito eletroeletrônico, simulando um ambiente caseiro.

A justificativa do projeto ocorreu na necessidade de avançar sobre as discussões apresentadas pelos alunos durante as aulas de eletivas. Iniciou-se através dos conteúdos programáticos acerca da variabilidade de usos e funções dos recursos de automação em casas inteligentes, nesse momento, alguns alunos questionaram como isso se aplicava para os públicos com limitações físicas, além das possibilidades de novas aplicações e recursos. Tal fato, despertou a curiosidade e a busca pelos estudantes na temática e a proposta do projeto em tela. Mediante o supracitado contexto e com as novas perspectivas e tendências socioeducacionais de inclusão aos mais variados públicos, foi enxergado uma possibilidade de avançar no desenvolvimento mútuo entre os docentes e os discentes.

A metodologia do projeto foi estruturada em duas óticas diferentes, porém complementares, a saber: teórico e prático. Durante o momento teórico, os alunos fizeram uso dos recursos bibliográficos para aprofundar nos fundamentos básicos da eletromecânica, automação, circuitos mecatrônicos e elétricos, além de prospectar os principais materiais utilizados. Já no momento prático, os alunos (em posse das suas pesquisas teóricas) aplicaram esses conhecimentos sob orientação em prática, isto é, na montagem de circuitos utilizando Arduino, protoboard, leds, jumpers, sensores, relês.

32 Mestre em Arqueologia, pós-graduado em Metodologia do Ensino de Geografia – e-mail: botelhoarqueologia@gmail.com

33 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, pós-graduada em Ensino de Química – e-mail: maisaquimica@gmail.com

A parte programável prática foi (também) dividida em dois momentos, o primeiro do desenvolvimento de hardware no mBlock (versão 5.4.0), mais conhecido por mBlock 5 e a utilização dessa programação no Arduino Uno. O mBlock 5 é um programador de hardware que pode ser processado por outras plataformas de programação, como nesse caso, o Arduino, e sua funcionalidade se adapta ao contexto escolar, incluindo o uso da programação, robótica, matemática e alguns fundamentos básicos de engenharia da informação etc. Morais (2021) sobre a utilização no espaço escolar escreve:

O Mblock 5 é uma ferramenta de software versátil para o ensino, é inspirado no Scratch 3.0 e suporta linguagens de programação gráfica e textual. Até agora, quase 5,5 milhões de pessoas usaram o software como uma ferramenta para estudar, criar e compartilhar. Com o mBlock 5, as crianças são capazes de projetar histórias, jogos e animações atraentes e programar dispositivos de hardware como robôs Makeblock e microbit (Morais, p. 9, 2021).



Figura 1 – Ícone do Mblock. Fonte: Wikipédia

Já a utilização do Arduino foi essencial na utilização desse software importado do mBlock, uma vez que a versão do Arduino Uno, permite a execução programável de prototipagem eletrônica, podendo ser por hardware livre, ou seja, código aberto ou por placa única, permitindo aos nossos alunos desenvolverem objetos eletrônicos interativos e totalmente independentes (Figura 02). A plataforma de origem italiana e criada em 2005 é de fácil acesso, com baixo custo de manutenção, flexível em programação de linguagens e independentes, podendo ser utilizado tanto por iniciantes (como os nossos alunos) quanto profissionais da área de Tecnologia da Informação (T.I).



Figura 2 - Modelo de uma placa do Arduino. Fonte: Wikipédia

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização de recursos tecnológicos auxiliando o ser humano não é algo atual, podendo ser evidenciado em variados grupos pré-coloniais brasileiros (Botelho, 2019; Klokler e colaboradores, 2021; Botelho 2022). A evolução das técnicas e o conhecimento empíricos através das 4 revoluções industriais resultaram em um mundo tecnológico e virtualizado, trazendo várias consequências positivas para o ser humano, como a comunicação entre grandes distâncias, velocidade nos deslocamentos, agilidade no consumo e distribuição de informações, entre outras (Cheng & Atlee, 2007).

Entre os muitos benefícios resultantes direto pela digitalização da tecnologia, foi a inclusão de grupos variados e que, outrora, ficavam a margem de uma sociedade, chegando até (em alguns grupos étnicos) sacrificados devido as suas limitações físicas e cognitivas (Ramalho, 2008). Essa inclusão social, atinge o ápice na domótica, isto é, na utilização de um complexo sistema mecatrônico dentro de um ambiente residencial, visando facilitar as atividades cotidianas de pessoas com deficiência e idosas (Bunemer, 2014).

O relatório anual de informações sociais (RAIS) em 2013 já apontava para a necessidade de um olhar especial para esse público, apresentando em seu trabalho, estatísticas que apontava para um crescimento vertiginoso do número de pessoas que necessitam da terceirização de tarefas diárias estabelecidas por suas limitações físicas.

Questão problema

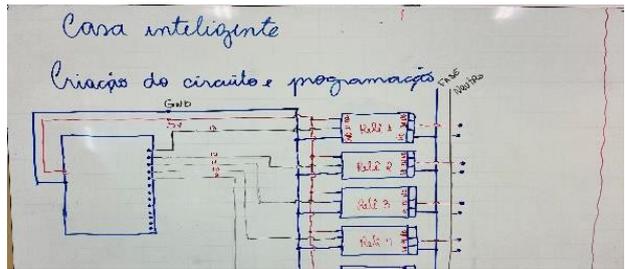
As habilidades do currículo paulista, concomitantemente com as disciplinas diversificadas, buscam formar, muito além de simples estudantes, mas sim cidadãos conscientes e empáticos, traçando como métrica, o ideal do aluno, autônomo, solidário e competente. Esses objetivos são atingidos quando, alguns alunos, cujo contexto social do bairro em que a escola se encontra ser de alta vulnerabilidade econômica, questionam a importância e a necessidade de inclusão da utilização de recursos tecnológicos nas casas de pessoas com deficiências diversas com baixa renda.

O alto custo da robotização de uma casa é um empecilho econômico para muitas pessoas que se encontram em deficiência (seja temporária ou permanente) e precisam da terceirização de inúmeros serviços básicos. Bernini & Santos (2016), discutem sobre o modelo padrão das residências do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) e elaboram um novo modelo de residências populares com a perspectivas da domótica.

Diante dessas novas discussões sociais, foi idealizado esse projeto visando o desenvolvimento de uma parte do sistema domótico por comandos sensoriais pelos nossos alunos.

Resultados

Os resultados atingidos no bojo do projeto foram satisfatórios e abriram diversas possibilidades de vitoriosos novos projetos com tais perspectivas, isto porque, além das discussões sociais dessas novas tecnologias de robotização com os alunos questionando as igualdades de acessos para o público de baixa renda, eles aprenderam a programar e executar plataformas de hardware, como o mBlock 5 e o Arduino Uno.



Quadro 01 – Etapas de execução do projeto. Fonte: Autoria própria

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados e discussões produzidas nesse projeto, esperou ter respondido (parcial ou na totalidade) a indagação apresentada supra, “*Casa Inteligente: um futuro disponível, para todos?*” Isto é, o acesso aos mais variados recursos tecnológicos empregadas na domótica é disponível para todos os públicos de uma sociedade? infelizmente a resposta é não (pelo menos por enquanto).

Todos os públicos de uma sociedade, em um país como o Brasil que possui muitas desigualdades sociais, carece de mais políticas públicas sociais de cunho “inclusionista” e a participação ativa da sociedade civil nas discussões com os representantes legislativos, executivos e judiciários da nossa sociedade, a fim de que sejam assegurados direitos humanitários fundamentais. Concomitantemente, ações como apresentadas no bojo desse projeto, possam ser, doravante, luzes nos “corredores” e nas aulas dos espaços de formação acadêmica brasileira, em busca de uma sociedade com menos desigualdade.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, E.S.; RUBIN, J. C. R.; KASHIMOTO, E. M. Principais abordagens arqueológicas em planícies aluviais: um estudo de caso do Rio Verde no município de Serranópolis - Goiás. **CADERNOS DO CEOM**, v. 33, p. 50-60, 2020.

BUNEMER, R. **Domótica assistiva utilizando sistemas integrados de supervisão e controle**. 2014, 163f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica) – Escola de Engenharia Mecânica, Faculdade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CHENG, B. H. C. and ATLEE, M. Research Directions in Requirements Engineering. **Proceedings of Future of Software Engineering (FUSE07)**. IEEE Computer Society, 2007.

DOMINGUES, R.G. **A domótica como tendência na habitação: Aplicação em habitações de interesse social com suporte aos idosos e incapacitados**. 2013, 147f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) – Escola Politécnica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORAIS, C. É.G. **Programação Orientada a blocos: aprendendo a programar com o mBot**, Projeto de Iniciação Científica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Urutaí 2021.

RAMALHO, M. **Os Yanomani e a Morte**. 2008, 168f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

KLOKLER, D.M.; OZORIO DE ALMEIDA, F.; BOWSER, B.; BOTELHO, E.; DE

CAMARGO, P. B. The impacts of coastal dynamics on the saco da pedra shell midden in northeast Brazil. **QUATERNARY INTERNATIONAL**, v. 1, p. 1, 2021. [JCR](#)

INCLUSÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL: um olhar por outra perspectiva

Gilmara Marques³⁴ – UNESP -BAURU

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado foi a realização analítica e descritiva de um pouco da trajetória da inclusão social perpassando pela Educação Inclusiva e Especial, teve como objetivos retomar o conceito da palavra inclusão diferenciando os termos: Educação Inclusiva e Educação Especial, apontar para o fato de que apesar de não ser o ideal, não se pode deixar de reconhecer os ganhos existentes ao longo dos tempos no que se refere à questão da inclusão social,

A intenção de escrever sobre esta trajetória surgiu da problemática observada na questão de encontrar em maior quantidade artigos que focam as deficiências deixando os ganhos e avanços quase inexistentes. Para elaboração deste trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica em artigos e livros em Língua Portuguesa. A busca realizada contemplou publicações mais atuais fazendo um contraponto entre o passado e o presente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inclusão social é um tema que não há a menor possibilidade de esgotamento referente às pesquisas, estudos e implementações de leis, etc., no entanto, é importante trazer sempre à luz o significado real da palavra incluir. Muitas vezes determinadas terminologias são utilizadas sem a devida atenção ao seu significado, ou seja, não é dada a importância real de seu conceito. A palavra inclusão de acordo com o dicionário é um substantivo feminino que significa o ato ou efeito de incluir. (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008).

Partindo deste pressuposto, inclusão significa incluir aquele que está fora, sendo assim, voltar-se-á o olhar para a inclusão social, temática necessária que vem sendo discutida sempre objetivando sua efetivação cada vez mais “forte” dentro da sociedade.

34 - Pedagoga, Professora de Educação Especial, Psicopedagoga/Neuropsicopedagoga Clínica – e-mail: gilmara.marques@unesp.br

Medeiros, Presser (2020, p. 20) em seus estudos afirma que nem mesmo todos os esforços para modernizar e industrializar o país foram suficientes para resolver as questões das desigualdades. A população com baixa escolaridade e conseqüentemente sem qualificação profissional continuou alheia e apartada da distribuição das riquezas produzidas com a modernização, bem como dos direitos básicos que eram previstos.

Para os autores citados acima, há diversas formas de exclusão social e o seu combate deve ser compartilhado por todos.

Tratar-se-á aqui, mais especificamente da exclusão escolar, que para Miskalo, Ciniro e França (2023, p. 516) esta é uma realidade ainda precária com necessidade de muitas melhorias.

Gil (2022, p. 136) diz que o período de 1930 e 1971 houve políticas voltadas ao interesse da expansão da escola, neste período aconteceram as diferenciações racial e de classe, entretanto, essa expansão foi realizada sem um projeto de construção de uma sociedade igualitária, acreditava-se que somente essa ampliação dos níveis escolares garantiria o desenvolvimento social e conseqüentemente o progresso econômico.

Contudo, ainda que não seja o ideal, não se pode esquecer-se de toda trajetória já realizada para que a escola seja um lugar inclusivo, a inclusão social é algo que perpassa todos os setores sociais, mas a escola tem grande responsabilidade neste desafio, ou seja, ser um lugar inclusivo que promova a inclusão no mais fiel do significado da palavra que é o de incluir a todos.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE divulgam que foi estimado que no Brasil, há cerca de 18,6 milhões de pessoas com deficiências sendo 8,9% da população do país. (BRASIL, 2023).

Portanto, Bueno, Bueno, Portilho (2023, p. 3) apontam que grandes avanços referente à Educação Inclusiva vêm sendo apresentados, apontam para as conquistas dos diversos direitos, as leis, tudo voltado à inclusão visando a superação da realidade histórica enfrentada pelas pessoas com deficiência.

Para que esse direito seja garantido a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 aponta para a igualdade de condições ao acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

Documentos diversos oriundos de muitos estudos e discussões buscando a melhoria e efetivação do processo de inclusão escolar apontam para direitos e deveres que devem nortear esse processo. Um ganho para a sociedade foi a garantia de que pessoas com deficiências tenham o direito de frequentar e permanecer dentro do ambiente escolar com direito à aprendizagem com qualidade. Zerbato (2018, p. 149) diz que consta na Lei mais atual sobre a Inclusão de Pessoa com Deficiência observações sobre como deve ser o ensino em salas inclusivas.

Em vigor desde 2016 a Lei Brasileira de Inclusão – LBI tem como pressuposto assegurar a condição de igualdade e o exercício dos direitos e a liberdade fundamental da pessoa com deficiência, fazendo a sua inclusão social e para a cidadania. Estas leis em seus artigos trazem uma série de garantias que visam à inclusão de pessoas com deficiência, tais como: a avaliação da deficiência quando necessária será biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, criação de instrumentos para avaliação da deficiência, por parte do Poder Executivo; exames médicos periciais, cordão para identificação, entre outras. (BRASIL, 2015). Todas visando fazer a garantia dos direitos destas pessoas que ao longo da história da humanidade não era reconhecida com tal.

É importante retratar aqui a diferenciação de Educação Inclusiva e Educação Especial, para tanto, Silva e Elias (2022, p. 3) dizem que o termo Inclusão Educacional traz um sentido mais amplo, ou seja, político e social, já o termo Educação Especial é uma modalidade educacional com perspectiva da Educação Inclusiva.

Observando o que foi apontado até o momento, é possível entender que a inclusão social é a porta de entrada para a escola e a escola para a sociedade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento que aponta para o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, (p. 9-10).

De acordo com Pletsch, (2020) apud Mendes (2023, p. 10) a Educação Especial é uma área que produz conhecimento científico de inovação tecnológico e social, também uma modalidade transversal com início na Educação Infantil indo até o Ensino Superior, sendo um esteio para o sistema educacional, deixa de ser uma prestação de serviços substitutivos ou segregados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se analisar as publicações atuais a respeito da temática Inclusão Social, mais especificamente a Inclusão escolar, por acreditar que outros setores só promoverão a verdadeira inclusão se a escola se colocar como porta de entrada para qualquer outro campo da sociedade. Buscou-se também demonstrar que esse processo de inclusão apesar de não estar em nível ideal, muito já foi feito e partindo do que já foi construído é importante o reconhecimento dos ganhos já adquiridos.

Acredita-se que se houver um olhar buscando o que se tem de ganhos, a Educação Inclusiva, a Educação Especial percorreram um árduo caminho com muitas conquistas, é importante mostrar o que já foi alcançado. Nossa sociedade já avançou muito, mesmo tendo muito mais a fazer, melhorar, corrigir e implantar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 31 de mar. de 2024.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em 05 de abr. de 2024.

BRASIL **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação, 2008**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WYpDcmkRfD86Ftvwj9mgTFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de abr. de 2024.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023038, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17822. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822>. Acesso em: 7 de abr. de 2024.

GIL, N. Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971)1. **Educação em Foco**, ano 25, n. 46 - Abril./Agosto. 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/article>. Acesso em: 07 de abr. de 2024.

INCLUSÃO. In **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]**, 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o>. Acesso em: 30 de mar. de 2024.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. **Pessoas com deficiência**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 03 de abr. de 2024.

MEDEIROS, F. G. G.; PRESSER, N. H. Informação e Inclusão social: perspectivas possíveis. **Ciência da Informação em Revista**. [S.l.] v. 7. N. 1. p. 19-33. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/9282>. Acesso em: 31 de mar. de 2024.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1 ed. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Encontrografia Editora, 2023.

SILVA, E. F. E.; ELIAS, L. C. D. S.. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**, v. 38, p. e26627, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WYpDcmkRfD86Ftvwj9mgTFd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 de abr. de 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G.. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão**. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 31 de mar de 2024.

O PAPEL DA UNIVERSIDADE (USP E UNESP) SEGUNDO A TEORIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Lucas da Silva Armando ³⁵ – UNESP-BAURU

1 INTRODUÇÃO

Esse trecho foi retirado de um trabalho feito dentro da UNESP-BAURU, visando a conclusão do curso de Pedagogia, no qual se aprofundou nas universidades paulistas, durante o período correspondente a Ditadura Militar brasileira (1964-1985), trata-se de apenas um recorte, em que espero ajudar humildemente na construção do conhecimento dos leitores aqui presentes.

Perante tanta repressão que as universidades sofrem, com mudanças administrativas, educacionais e culturais, se torna evidente que dentro da estrutura social brasileira que o Ensino Superior possui um caráter relevante para a política e para a formação de uma elite intelectual.

Para demonstrar a importância das universidades serão usados teóricos educacionais, que exponha ideias pertinentes sobre tal temática, com isso procurando entender as motivações de ataques constantes às instituições sólidas, porém que poderiam gerar pontos discordantes do regime militar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por que motivo mudar as diretrizes do Ensino Superior? Para entender essas motivações se deve compreender a qual público a universidade atendia, em grande parte, se tratava de uma população branca de classe média, não pertencente à periferia paulista ou paulistana. Os grandes escritores progressistas paulistas também estavam nas universidades aqui expostas (UNESP e USP), gerando um desconforto por parte da cúpula governamental que acreditava que com apoio de parte da elite brasileira o golpe cívico-militar não se sustentaria. Para Dermeval Saviani em sua obra “O legado educacional do regime militar” (Saviani, 2008) Diversas políticas educacionais se alteram conforme o regime se aprofunda, porém não de forma aleatória, sempre buscando um maior tecnicismo de aprendizagem em demérito de o livre pensar.

³⁵ Formado em Pedagogia pela UNESP-BAURU – e-mail: professorlucas92@gmail.com

Portanto, se a “Revolução de 1964” foi realizada para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, é inegável seu significado de “mudança política radical”, atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira. (Saviani, 2008, p.294)

Com o aprofundamento do regime Saviani (2008) demonstra que as mudanças feitas estavam sendo uma resposta para algumas reivindicações estudantis, com o fim das cátedras, mas parte era uma política de incentivo ao capital, como as legislações que favoreceram o grande surgimento de faculdades privadas que não se preocuparam com a formação de qualidade, mas com o enquadramento das instituições às normas governamentais, atendendo aos interesses de um tecnicismo exacerbado e a um rígido controle teórico, com professores errantes, sem vínculos com instituições ou campus específicos.

O significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. O Conselho, mediante nomeações dos presidentes da República, por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas particulares em sua composição. Além disso, o lobby das instituições privadas sempre foi muito ativo, intenso e agressivo, chegando a ultrapassar os limites do decoro e da ética, o que conduziu ao fechamento do CFE pelo ministro Murílio Hingel, em 1994. Em seu lugar foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE), regulado pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. (Saviani, 2008, p. 300)

O fragmento supracitado evidencia que após as reformas universitárias o conceito de universidade se altera no Brasil, não sendo freado até a contemporaneidade. Mas tamanha mudança pode ser também articulada às ideias de Louis Althusser, que acredita que as escolas, qualquer meio educacional ou cultural, podem ser utilizadas pelo estado como uma forma de AIE (aparelho ideológico do estado).

Pouco importa que as instituições que os realizam sejam “públicas” ou “privadas”. O que importa é o seu funcionamento. Instituições privadas podem perfeitamente “funcionar” como Aparelhos Ideológicos de Estado. Uma análise um pouco mais profunda de qualquer dos AIE seria suficiente para provar o que acabamos de dizer. (Althusser, 1985, p. 47)

Pela ótica de Althusser (1985), é possível entender que o estado brasileiro tinha interesse em mudar a estrutura da universidade, uma vez que sua formação tinha as mesmas raízes que o AIE, e não estava servindo a estes mesmos interesses. Assim, alguma mudança deveria ocorrer de forma rápida, tal ato ocorreu através da aprovação das Reformas Universitárias. Reforma esta, que ocorreu com poucos dias de diferença do AI-5, ramificando dessa maneira outra forma de beneficiar o estado: sendo uma através do âmbito escolar e a outra do Ato Institucional de número 5. No contexto jurídico, tais mudanças resultaram em inúmeros direitos cerceados e posturas repressivas.

Dentro desse contexto, o ato de contestar ideias progressistas, tirar cátedras de professores e abrir o ensino para o capital privado, tinha como objetivo fornecer maior controle social ao regime militar. Principalmente, se considerarmos que se trata do maior reduto de oposição de pensamentos e de conceitos políticos inversos ao regime. Aplicar as concepções de Althusser nesta situação significa buscar dentro do regime militar a preparação de uma perpetuação no poder por anos, de forma bem elaborada e pensada, no qual deveria

alterar a sociedade em sua base educacional, criando assim um sujeito que seria moldado a um sistema conveniente ao estado, mesmo que para isso fosse necessário fazer uso de uma violência institucionalizada contra todos que pudessem se opor a essas demandas.

Ao analisar os Aparelhos Ideológicos de Estado althusserianos, se torna evidente que haveria uma intervenção educacional e ideológica na educação brasileira após a consolidação do regime militar. Saindo do prisma de Althusser, também se pode estabelecer uma ligação entre as reformas e a política, mas não uma simples ligação de transposição de ideias de uma nova ordem política, algo mais profundo que praticamente toda forma de educação refletiria, descrita por Gramsci (1995), como processo natural do ensino.

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Porém, se nossa concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de forma bizarra. (Gramsci, 1995, p.12)

O autor crítica às formas de educação presentes no mundo, se encaixando no processo brasileiro de final dos anos de 1960, tal discussão levando átona, que o ocorrido nas universidades brasileiras paulistas, não acontece apenas pelo fato de se tratar de um governo autoritário, pois todo e qualquer governo que não possua um caráter revolucionário e progressista, expõe a educação como um papel político e manipulador, mesmo que possua todas as características necessárias para uma não violação de direitos mínimos. Para Gramsci (1995) política e educação são atos indissociados.

Partindo dessa perceptiva, se devem naturalizar as ações repressivas? Pois se trata de algo natural? Para Gramsci (1995) se trata de um movimento violento, pois toda sua estrutura de pensamento se pauta na concepção marxista, tendo sido formulada contemporaneamente à Revolução Russa.

A educação na concepção gramsciana, portanto, só poderia estar voltada para a transformação da concepção do mundo dos sujeitos, através de uma filosofia capaz de abalar as “fortificações”, de transformar as mentalidades e de permitir a elevação cultural, ou seja, a filosofia da práxis. (Baptista, 2010, p. 182)

O pensamento de Gramsci (1995) e Althusser (1985) se converge à realidade brasileira na medida em que ambos demonstram a necessidade do estado de ter o controle todos os meios de educação e formação, mesmo que de formas diferentes esse controle acontece, propiciando a uma elite cívico-militar o aumento de contingente de trabalho e massa de manobra.

Consistindo em uma violência simbólica segundo as teorias de Bourdieu e Passeron (1999), causando uma reflexão sobre o prisma paulista, que a partir do momento, no qual o governo se coloca dentro de uma universidade com suas forças repressivas com uma clara tentativa de legitimar seu modelo de pensamento opressivo, se desabrocha o efeito, no qual Bordieu trata a violência não física, mas simbólica.

O maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados. (Nogueira; Nogueira, 2002, p.31).

Como é retratado no trecho acima, as intervenções no ensino, sejam elas no superior ou básico, se trata de um processo agressivo que acaba por ferir o cidadão. Tais intervenções transformam todo o contexto de aprendizagem em um mero espaço de manipulação ideológica e de mudanças verticalizadas. Contribuindo desta forma, para que não haja a livre manifestação de pensamento, e nem a promoção social por meio de uma educação de qualidade, pois com a chegada das reformas, houve uma precarização do trabalho docente e do ensino superior. Houve a pulverização de faculdades e universidades privadas, que se encaixavam perfeitamente nas medidas governamentais de característica autoritária, essas universidades quase não sofriram violência in loco, como ocorria nas instituições da USP e UNESP. A coerção não se fazia necessária, uma vez que, a mesma já estava embutida na estrutura de ensino ali instalada, através das grades curriculares e seleção de temáticas previamente alinhadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que Demerval Saviani, Louis Althusser, Antonio Gramsci e Pierre Bourdieu, compactuam da refutação de intervenção do estado autoritário brasileiro, no setor educacional, se tratando de um atentado à independência da ciência e do livre pensar, que naquele momento histórico encontrava nas universidades paulistas uma terra fértil, para ideias progressistas e aprofundamento no debate político de âmbito regional e internacional.

Agradecimentos: Gostaria de agradecer a Editora Gradus pela oportunidade e minha amada esposa, pelo apoio de sempre de forma incondicional.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **Práxis e educação em Gramsci**. Filosofia e Educação, v. 2, p. 181-203, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, JeanClaude. **A Profissão do Sociólogo** - Preliminares Epistemológicos. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FONTANELLI, M. M.; LOSNAK, C. J. . **Cobertura Jornalística do golpe de 1964**: os jornais Diário de Bauru e Correio da. In: Intercom . Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2013, Manaus. Intercom Manaus 2013.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, p. 291-312, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt> .Acesso em: 10 de abril. 2024.

O ensino da geografia como ferramenta para a interdisciplinaridade

Carla Luciana Henrique Mattielli de Carvalho

INTRODUÇÃO

Com o surgimento de novas tecnologias e uma mudança na forma de ensinar, surge a necessidade de adaptações nas mais diversas áreas, essas mudanças trouxeram consigo transformações que nunca foram imaginadas em um período de tempo tão curto. Em virtude dessa nova realidade a educação também sofreu muitas alterações, o que foi sentido na prática pelos professores em suas salas de aula. Novas metodologias foram sendo implementadas com propósito de estimular a aprendizagem e trazer melhores compreensão para os alunos, além dessas mudanças os conteúdos ministrados pelo professor também deixa de ser conteudista e passa a abranger as habilidades e competências, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A fim de trazer para mais perto da realidade do estudante, o estudo sobre o espaço geográfico e demais conceitos e temas da geografia também tiveram de ser repensados, sendo necessário a implantação e uso das novas metodologias e tecnologias que se aproximam da realidade do aluno e de sua comunidade tornando o aluno o protagonista. Como consequência dessa nova realidade, buscou-se, através de módulos integradores, uma maior aproximação do aluno com conceitos básicos e fundamentais da geografia que são: espaço, paisagem, território, lugar. Dessa forma, esses conceitos foram usados para nortear os módulos, sendo que os temas integradores partem da geografia e se interligam com as demais disciplinas. O referido módulo tem como objetivos na geografia: discutir sobre os conceitos de espaço, paisagem, lugar e território; valorizar o lugar de vivência; debater sobre a evolução tecnológica; usar as novas tecnologias (*Google Maps* e GPS); ler e discutir textos, sendo esses de diversos gêneros, entre eles: reportagens, notícias, tirinhas e charges. Para ocorrer a concretização das habilidades foram utilizados alguns procedimentos metodológicos: leitura de diversos tipos de gêneros textuais e de mapas, discussões e interações em sala de aula, uso das novas tecnologias e aplicativos virtuais.

Como resultado espera-se que os alunos possam desenvolver uma maior valorização do seu lugar de vivência, através da ampliação dos conceitos geográficos de espaço, paisagem, lugar e território, sempre buscando maior aprofundamento nas questões sobre a evolução tecnológica, relacionando-os ao uso de aplicativos e programas que possam auxiliar no seu cotidiano, tornando-os um conhecimento que seja prático e usado por todos.

RELAÇÃO DA GEOGRAFIA COM O ENSINO INTERDISCIPLINAR.

O ensino interdisciplinar e o uso das diversas ferramentas digitais passaram a ser ainda mais explorados como recursos pedagógicos, sendo esses viáveis e necessários para o desenvolvimento de diversas atividades, em diferentes escolas, independente da modalidade e dos níveis de ensino. Isso porque a globalização trouxe consigo novos hábitos, entre eles a adaptação da sala de aula com a utilização das tecnologias, o que acabou por exigir da geografia e da aplicação dos seus conhecimentos um novo arranjo, que contemplasse essa nova realidade vivenciada pelos alunos. Portanto as telas dos dispositivos e demais aparelhos tecnológicos começaram a fazer parte da rotina escolar, e também reduziram distâncias geográficas, trazendo para a práxis educativa, novos questionamentos e reflexões sobre a educação e o estudo do espaço geográfico através dessas telas.

Com essa nova realidade os docentes viram-se em uma situação totalmente diferente do habitual, onde se fez necessário repensar todas as suas metodologias e fundamentos e adaptá-los a esse novo contexto global, através da óptica de uma nova forma de ensinar.

Na busca da compreensão de como ensinar diferente, o conceito que estava esquecido, reaparece, sendo ainda mais exigido, pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a interdisciplinaridade, sendo que no conceito encontra-se que inter significa movimento ou processo e disciplinaridade diz respeito a disciplinas. Assim, interdisciplinaridade pode ser entendida como um processo que permite integrar as disciplinas escolares, acontecendo uma transferência de métodos de uma disciplina para a outra. Não é uma simples categoria do conhecimento, mas é alimentada por experiências e vivências do educador.

Queiroz complementa: “uma mudança de atitude em busca da totalidade do conhecimento, em busca do homem como ser integral” (2001, p. 23). Nesse contexto, a interdisciplinaridade não pode ser entendida apenas como a integração das disciplinas ou troca de conteúdo para o enriquecimento da aula, mas a percepção de que na vida real os conteúdos aprendidos na escola não são vivenciados separadamente. A interdisciplinaridade não é um princípio novo na educação. Há muito tempo já se vem buscando divulgar tal conhecimento e fazer sua transposição didática. Alves, Brasileiro e Brito (2004, p. 141) apresentam o histórico desse processo informando que:

Japiassu foi responsável por introduzir, no Brasil, a partir de 1976, as concepções sobre interdisciplinaridade, decorrentes do Congresso de Nice, na França, em 1969. Japiassu e Ivani Fazenda são considerados responsáveis pela veiculação do tema no Brasil, sendo o fulcro temático de Japiassu epistemológico, e o de Fazenda, pedagógico; entretanto, os dois autores têm como base de suas teses a filosofia do sujeito. (2004, p.141)

Por isso, quando nos deparamos com as datas apresentadas (1976, 1969), decepçono-nos com a resistência que temos de mudar a prática educacional no Brasil e concretizar princípios teórico-metodológicos tão significativos como a interdisciplinaridade.

Sendo assim, como a geografia faz parte da relação do ser humano com o seu meio, é coerente destacar as transformações evidenciadas nos espaços geográficos e nas paisagens através de todos os meios tecnológicos usados nas salas de aulas.

Mas como estudar o espaço, a paisagem, o território e o lugar utilizando novas metodologias e tecnologias? Essa foi a pergunta de diversos professores nas reuniões pedagógicas e nos momentos de planejamento individual de suas aulas.

O ENSINO DA GEOGRAFIA, SEUS CONCEITOS BÁSICOS

A geografia por se preocupar com a interação entre sociedade e natureza, apresenta várias situações em que podem ocorrer interações com as demais disciplinas, sendo a disciplina que norteia desde a educação infantil até o ensino médio as noções básicas de lugar, espaço, tempo com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos educandos e torná-los conscientes do fato de que as ciências constituem uma totalidade. Segundo Cavalcanti, uma das principais características do ensino de geografia é trabalhar com a espacialidade das práticas sociais:

O ensino de geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade. Isso porque se tem a convicção de que a prática da cidadania, sobretudo nesta virada de século, requer uma consciência espacial. A finalidade de ensinar geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. (1998, p.24)

Esse conceito, reflete no ensino e na aprendizagem da geografia, pois passamos a nos sentir como os autores da história daquele lugar, também reforça a atitude protagonista dos alunos, já que fazem parte do lugar que está inserido. Para que essa discussão possa ser posta em prática no cotidiano escolar, é necessário à criatividade, ela é uma das qualidades bem presente na prática dos docentes e que pode ser muito explorada nas aulas de geografia. A criatividade aliada às tecnologias atuais nos proporciona a oportunidade de observar e refletir sobre fotos, vídeos, entre outras características que fazem parte da paisagem do lugar onde o aluno está inserido, provocando nele a noção de transformação desse espaço, juntamente com suas paisagens, cores, cheiros que formam o ambiente criado pelo ser humano, seu espaço geográfico. Segundo Corrêa (1995, p. 44) “o espaço geográfico é multidimensional”. E essa multidimensionalidade pode e deve ser a base dos debates nas aulas.

Mediante esse conceito o professor pode iniciar a discussão e relacioná-la à realidade do bairro, da rua, questionando-os sobre o porquê do bairro da escola ter características industriais ou residenciais, como são casas, como são utilizadas as praças, qual a importância da minha escola para a comunidade. Esses questionamentos enriquecem as aulas e é nesse momento de troca de conhecimentos, que ocorre a reflexão por parte dos alunos sobre os conceitos e temas fundamentais da geografia.

AS VIVÊNCIAS GEOGRÁFICAS E A INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL EMEFI PROFESSORA MARIA JACOMINO VENDITO

Compreender a geografia em espaços de ensino tornou-se uma prática construtiva e enriquecida, pelas experiências dos alunos do ensino fundamental anos finais da Escola Integral EMEFI Professora Maria Jacomino Vendito, onde os espaços pedagógicos que já existiam, passaram a ter um destaque maior através da utilização das plataformas digitais e de seus recursos didáticos diversos. O referido módulo integrador, utiliza nas salas de aulas temas para fazer a integração das diversas disciplinas, partindo da disciplina de geografia e se relacionando com as demais disciplinas partindo das vivências do aluno. A tecnologia foi utilizada como aliada indispensável e importantíssima para a concretização das ações planejadas pelos professores. Abaixo apresentaremos como foi realizado o processo de interdisciplinaridade, juntamente com recursos e materiais nelas utilizados.

1ª SEMANA – Apresentação do vídeo “Eu e o mundo em que vivo” em sala de aula sobre os conceitos de espaço, paisagem, lugar e território – Nessa etapa o professor através do vídeo relembra os diversos conceitos geográficos, fazendo um paralelo com as outras disciplinas e relacionando com o dia a dia do aluno, levando-o através de indagações a refletir sobre seu espaço, seu lugar de vivência;

Figura 1 - Tema integrador do módulo 6-1



Figura 2 - atividade de abertura do módulo 6-1

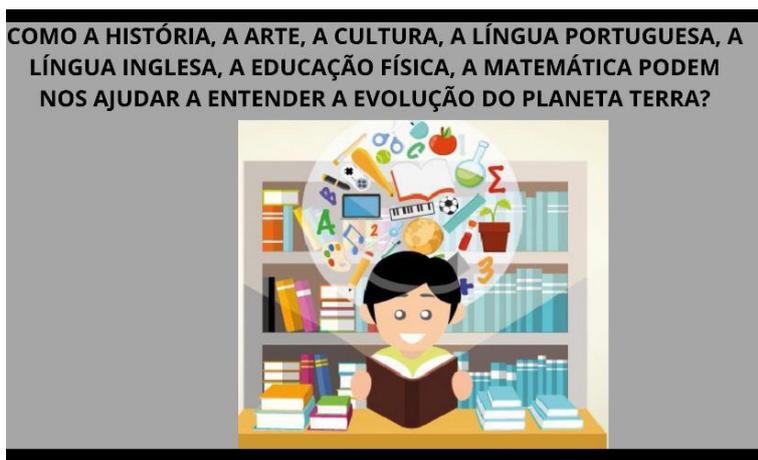


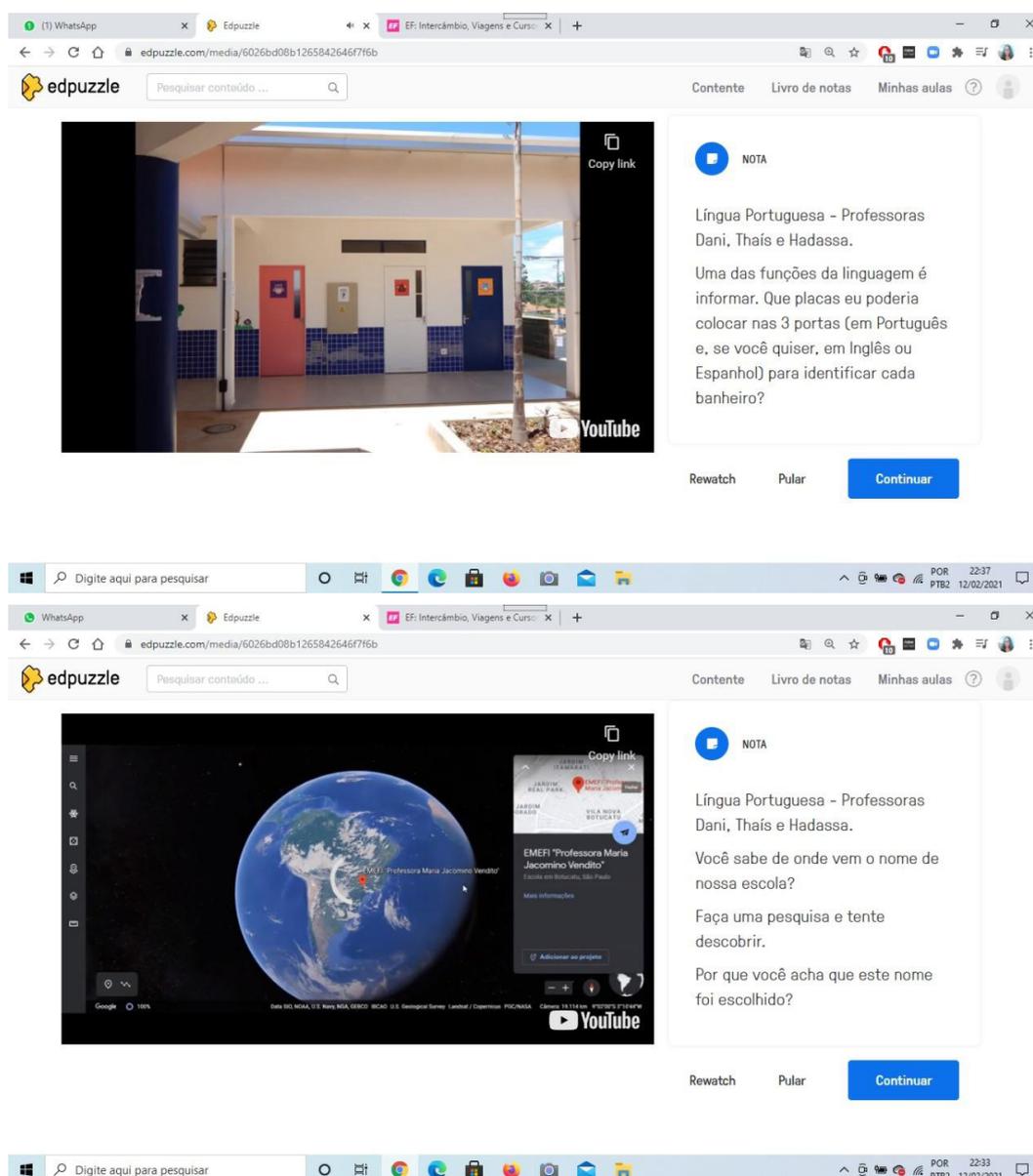
Figura 3 - atividade relacionando ciências e geografia do módulo 6-1



2ª SEMANA – Discussão com interação dos alunos sobre o tema apresentado anteriormente e suas linguagens. Como material de apoio foram usados um texto e um vídeo que tratam sobre a cartografia, esse material já havia sido enviado anteriormente para os alunos, visando à leitura prévia. Nesse momento, os alunos observam a evolução da cartografia desde os primeiros mapas até a tecnologia dos satélites e do GPS, onde eles participaram de forma ativa da aula.

3ª SEMANA – Conhecendo ferramentas virtuais- Passeio por diversos aplicativos. Nesse momento houve o primeiro contato com esse aplicativo por parte de alguns alunos, o professor apresentou para todos eles novas ferramentas digitais. Houve a interação através observação de imagens de satélite em 2D e 3D e introdução ao uso da tecnologia edpuzzle. Onde os professores apresentaram um vídeo, em que havia vários questionamentos para os alunos responderem.

Imagens do vídeo realizado pelos professores para o módulo 6-1



WhatsApp x Edpuzzle x EF: Intercâmbio, Viagens e Curso: x +

edpuzzle.com/media/6026bd08b1265842646f7f6b

edpuzzle Pesquisar conteúdo ...

Contente Livro de notas Minhas aulas



NOTA

Geografia - Professora Flávia

Olhe bem esta imagem e responda:

Que informações existem na imagem?

Quais elementos naturais e humanos você consegue identificar nas imagens?

O bairro em que você mora apareceu nas imagens?

Como é possível capturar ou obter estas imagens?

Windows 10 Digite aqui para pesquisar

WhatsApp x Edpuzzle x EF: Intercâmbio, Viagens e Curso: x +

edpuzzle.com/media/6026bd08b1265842646f7f6b

edpuzzle Pesquisar conteúdo ...

Contente Livro de notas Minhas aulas

Vídeo do youtube

Maria jacomino



NOTA

Ciências - Professora Jackeline

Em qual ponto cardinal fica a escola?

Faça uma pesquisa e descubra.

Rewatch Pular Continuar

Windows 10 Digite aqui para pesquisar

WhatsApp x Edpuzzle x EF: Intercâmbio, Viagens e Curso: x +

edpuzzle.com/media/6026bd08b1265842646f7f6b

edpuzzle Pesquisar conteúdo ...

Contente Livro de notas Minhas aulas

Maria jacomino



NOTA

Matemática - Professora Gleyce

Você viu as retas azuis mostrando os quarteirões?

Você sabe qual a medida do quarteirão em que você mora? E a medida da frente de sua casa?

Rewatch Pular Continuar

Windows 10 Digite aqui para pesquisar

4ª SEMANA – Utilizando tecnologias como o “google maps”, onde tivemos a oportunidade de visitar a cidade de Botucatu - São Paulo e seus pontos turísticos (Igreja Matriz, Prefeitura, Praça da Catedral, Pinacoteca, entre outros). Dessa forma o professor propôs que os discentes usassem o aplicativo em casa e trouxessem suas avaliações sobre ele na próxima aula. Foram realizadas orientações e atividades referentes à aula. Também foi elaborado um mural no Padlet (plataforma virtual onde é possível criar murais interativos), onde os alunos puderam expressar suas opiniões e relatos sobre as aulas.

5ª SEMANA – Os alunos relataram em grupos as experiências de usar um aplicativo tão moderno. Eles indagaram sobre as fotos de alguns bairros que estavam com os nomes desatualizados, incluindo o da escola, sendo feito pelos alunos e mediados pelos professores às observações e discussão sobre a paisagem e fizeram alguns questionamentos sobre o quanto estavam admirados sobre os avanços tecnológicos, no que diz respeito aos mapas e o uso do GPS para diversos fins. As observações e as discussões relacionadas às atividades registradas em cartazes utilizando mapas mentais.

CONCLUSÕES

Como resultado do módulo aplicado no sexto, sétimo, oitavo e nono anos durante o primeiro bimestre, observou-se a ampliação na compreensão dos conceitos de espaço, paisagem, lugar e território, também um maior aprofundamento nas questões sobre a evolução tecnológica, da cartografia e do uso dos mapas no dia a dia, juntamente aos avanços no uso dos aplicativos e dos mapas e maior valorização do lugar de vivência desenvolvendo no educando habilidades e competências nas diversas disciplinas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M. do C. E.; BRITO, S. M. de O. **Interdisciplinaridade**: um conceito em construção. Episteme. Porto Alegre, n. 19, jul./dez. 2004.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus 1998.

QUEIROZ, T. D. **Pedagogia de projetos interdisciplinares**. São Paulo: Rideel, 2001

CORRÊA, R.L. Espaço um conceito chave da geografia. CASTRO, I.E.; GOMES, P. C.C. CORRÊA, R. L. In: **Geografia**: conceitos e temas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 15 – 44.

BULLYING: qual o papel da escola no enfrentamento a este tipo de violência?

Ieda Alves Lugli³⁶ - UNESP/Marília

Evanilde Patrícia Lima Figueira³⁷ - UNESP/Marília

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno *Bullying* tem afetado a vida de crianças e adolescentes de maneira significativa, mesmo sendo discutido e refletido desde a década de 70, segundo Dan Olweus (1993), ainda é possível se deparar com altos índices de violência e intimidação sistemática.

Segundo dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), através da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PenSE), 23% dos estudantes de 13 a 17 anos do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, sofreram algum tipo de violência na escola. Os motivos de sofrerem bullying foram relacionados a aparência do corpo (16,5%), aparência do rosto (11,6%), seguido de cor ou raça (4,6%).

Em levantamento mais recente, feito pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2023) foi constatado um aumento de 50% nas denúncias recebidas pelo Disque 100 envolvendo casos de violência nas escolas. As regiões mais afetadas foram São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Conforme esse levantamento, as principais violências praticadas envolveram, constrangimento, tortura psíquica, ameaça, *bullying* e injúria.

É importante destacar que o bullying, mesmo que aconteça na infância ou adolescência, pode afetar toda a vida do sujeito. Isso foi comprovado em uma pesquisa realizada no Reino Unido (Takizawa; Maughan; Arseneaul, 2014) que acompanhou por 50 anos, 17.638 pessoas nascidas em um mesmo período. Ao longo da investigação, foi possível constatar que 7.771 sofreram bullying entre 7 e 11 anos de idade, 28% sofriam ocasionalmente e 15% frequentemente. Posteriormente, essas pessoas foram reavaliadas aos 23 e 50 anos para verificarem as questões que envolviam o sofrimento psicológico e aos 45 anos as questões referentes as doenças mentais.

36 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP- Campus Marília - e-mail: ieda.alves@unesp.br.

37 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP- Campus Marília - e-mail: evanileidelima@gmail.com.

Ao final do estudo, concluíram que as consequências do bullying ainda estavam presentes, como a incidência de depressão, sofrimento emocional, ideações e tentativas suicidas, dependência de álcool duas vezes maior aos 45 anos e aos 50 anos. Além desses, outros problemas foram encontrados, como: socialização precária, menor qualidade de vida, desemprego e problemas financeiros.

No que diz respeito aos danos causados pelo bullying, Garaigordobil e Oñedera (2010) afirmam que todos os envolvidos são afetados, seja o autor, alvo ou o espectador. Os prejuízos gerados pelo bullying influenciam tanto no comportamento atual, quanto futuro.

Em uma pesquisa desenvolvida por Janosz M. *et al.* (2018) com 3.936 adolescentes de 12 a 15 anos no Canadá, constatou-se que quem testemunha atos de violência também precisa de ajuda, pois muitos sofrem consequências, como comportamento antissocial, sofrimento emocional e problemas acadêmicos. Na pesquisa, todos já haviam presenciado violência entre pares na escola. Os autores ainda enfatizaram a necessidade desses jovens despertarem o sentimento de indignação e intolerância, de modo a não naturalizarem a violência.

Com isso, o problema vai muito além dos muros da escola, pois as consequências do bullying apresentam impactos profundos na construção da moralidade e na qualidade das relações sociais.

Em suma, é possível confirmar que o *bullying* não é novidade nos dias de hoje. No entanto, ainda é preciso implantar medidas de conscientização e prevenção, de modo a combater este tipo de violência.

Diante disso, o objetivo geral deste ensaio teórico é possibilitar a reflexão do papel da escola frente ao fenômeno bullying, uma vez que é no contexto escolar que esta violência apresenta grandes incidências.

2 COMO PROCEDER DIANTE DO BULLYING?

O *bullying* é uma manifestação violenta caracterizada por toda e qualquer forma intencional de exclusão social, intimidação e até mesmo maus tratos. Pode ser praticado por uma pessoa ou um grupo contra um alvo, de maneira contínua. Os atos podem ser tanto físicos como psicológicos, envolvendo insultos, apelidos cruéis, exclusão, gozações, ameaças, furtos, acusações injustas, agressões individuais ou em grupo (Salmivalli; Voeten; Poskiparta, 2011).

Abaixo, segue o quadro 1 que apresenta as características dos envolvidos em situações de *bullying*:

Quadro 1: Características dos envolvidos em situações de *bullying*.

AUTOR	ALVO	ESPECTADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Pouca empatia com o alvo; • Falta de sentimento de culpa; • Poucas habilidades sociais; • Pouco interesse pelos estudos. • No futuro: maior probabilidade de envolvimento com delitos, criminalidade, consumo de álcool e drogas. • Muitas vezes já vivenciou situações violentas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos de insegurança; • Afastamento dos colegas; • Sintomas de ansiedade, pânico problemas com sono, tristeza, negando-se a ir ao colégio. • Como adulto: tendência a baixa estima e depressão. • Muitas vezes esconde a situação da família. • Não se vê como valor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando não consegue intervir para ajudar o alvo, acaba por acumular um grande sentimento de culpa. • Sentimento de impotência. • Medo de se tornar alvo. • Futuro: Pode acabar perdendo a sensibilidade frente à violência e adotando a crença de que este comportamento é aceitável socialmente.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Um fato muito intrigante em relação à prática do *bullying* é a presença de um público que assiste e muitas vezes valida as ações dos autores, naturalizando atos violentos. Os espectadores, muitas vezes consideram que o problema não é deles, que não sabem como ajudar e até mesmo temem ser os próximos alvos.

Segundo Tognetta e Vinha (2008; 2010), as agressões são cometidas longe das autoridades, e por esse motivo, os professores e os familiares são sempre os últimos a saberem, e isso acontece quando a situação já chegou ao extremo.

O alvo, por sua vez, apresenta, mesmo que de maneira inconsciente, um comportamento que não lhe permite dar um basta nas agressões, tanto que acredita merecer esse tratamento e concordar com os defeitos apontados pelos autores. Além disso, é importante destacar que assim como o alvo, muitas vezes os autores também são sofrendores. São pessoas que muitas vezes já sofreram algum tipo de violência e aprenderam que humilhando o outro é uma forma de se sobressair e ganhar destaque.

Partindo deste cenário, é preciso verificar o que a legislação apresenta como forma de combate a complexidade do fenômeno *bullying*. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB) (Brasil, 1996) é indispensável a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas. Segundo a Lei *Antibullying* n.13.185 (Brasil, 2015), é obrigação das escolas, clubes e agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática. Além disso, foi reputado o estabelecimento de ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (Brasil, 2018).

Até então, não existia uma penalidade para os atos de *bullying*, porém, foi recentemente sancionada pelo Congresso Nacional a lei n.14.811/2024 que torna o *bullying* crime e reforça a proteção que deve ser dada a crianças e adolescentes. A lei apresenta como penalidade multa ou reclusão de 2 a 4 anos para condutas graves. Ainda é importante destacar que além do *bullying*, foi incluído o *cyberbullying*, caracterizado como uma intimidação sistemática no âmbito virtual (Brasil, 2024).

Diante deste panorama, entende-se que já existem leis que asseguram medidas de combate ao *bullying*, mas ainda assim surge a seguinte questão: o que a escola pode fazer para melhorar a convivência, visto que o contexto escolar é um dos primeiros ambientes socializadores e o *bullying* não é a única conduta violenta que existe?

Para este questionamento, é possível encontrar na literatura que as intervenções com o *bullying* devem ser específicas e estudadas tanto pelo corpo docente, como discente. Segundo Tognetta (2018) é preciso promover o protagonismo das crianças e adolescentes, de modo que eles sejam corresponsáveis pelo enfrentamento de violências como o *bullying* e que considerem valor, o respeito ao próximo e a boa convivência. Tudo isso se torna possível, na medida em que a escola passa a estudar e refletir sobre os problemas de convivência. Nesse sentido, o envolvimento de toda comunidade escolar faz com que todos se sintam pertencentes e atuantes.

Segundo Tognetta e Lepre (2022, p.184)

Promover o protagonismo das crianças é, portanto, uma forma de contribuir para a melhoria do clima escolar, na medida em que as relações entre pares, são também cuidadas por elas, tendo atenção especial aos isolamentos, intimidações, injustiças, desrespeitos.

Segundo Avilés (2018) a atuação entre pares é uma excelente ferramenta para a melhoria da convivência, os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIS) são ações planejadas realizadas pelos próprios estudantes, com o apoio dos educadores, de modo a construir e refletir acerca das estratégias para os problemas de convivência.

No contexto brasileiro, foram formadas as Equipes de Ajuda (EA), com estudantes dos anos finais do ensino fundamental. De acordo com Tognetta e Lepre (2022) a EA é um grupo de referência na escola que ajuda e dá suporte para seus pares. Tem um caráter preventivo e interventivo, uma vez que o grupo passa por uma formação para atuarem de maneira efetiva, em prol da convivência ética na escola. Para saber mais sobre as EAs, basta acessar o livro “Passo a Passo da implementação de um Sistema de Apoio entre iguais: As equipes de ajuda” de Luciene Tognetta (2020). Nele, a autora descreve todo processo de desenvolvimento desse trabalho em escolas públicas e privadas de diversos lugares do Brasil.

Além de promover o protagonismo juvenil, também é papel da escola saber como lidar com uma denúncia ou detecção de bullying. Para isso, se faz necessária a utilização de técnicas e protocolos de atuação. Nesse sentido, o Método de Preocupação Compartilhada (Pikas, 1989; 2002) é voltado para este fim.

O MPC consiste em criar um campo de preocupação mútua com todos os envolvidos, utilizando técnicas de reindividualização dos membros do grupo. Esse processo envolve a identificação dos sintomas, a utilização de pautas e protocolos para a realização de entrevistas individuais, com o máximo de discrição possível. Vale destacar que a pessoa que vai conduzir as entrevistas deve ser um profissional treinado e conhecedor das técnicas do MPC, pois é preciso ter muita cautela durante as conversas com os autores e alvos de modo a contribuir para a superação do problema.

Primeiramente, ocorre uma conversa individual com cada suspeito de autoria, conversa individual com o alvo, em seguida uma conversa com os autores em grupo e por fim, uma reunião com todos os envolvidos. Além disso, é importante que na escola tenha um canal de denúncias ou pedidos de ajuda, de forma que preservem o anonimato do delator.

A partir do momento que a escola recebe a denúncia, é preciso coletar informações sobre o caso, com muita discrição, de modo a proteger o alvo. Nesse sentido, o objetivo é de analisar o problema, a fim de buscar possíveis soluções.

Partindo dessa perspectiva, é preciso promover a participação da equipe gestora, do corpo docente, dos discentes e até mesmo dos familiares. A escola tem o papel de contribuir com a formação de crianças e adolescentes em sua integralidade, por isso que este trabalho não inclui apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o moral que é extrema importância.

Para tanto, é preciso superar filosofias baseadas na lei do mais forte, na obediência arbitrária, na exclusão das minorias e no discurso de que não é tarefa da escola a formação para a convivência. Eis a necessidade de um currículo humanizado, que permita tornar a humanidade mais humana (Tognetta, 2020, p. 55).

Isto posto, é no contexto escolar que se faz necessário pensar em propostas promotoras da melhoria da convivência, uma vez que o aprender a conviver é uma das funções sociais da escola. À vista disso, não cabe mais dizer que apenas as famílias devem educar moralmente, pois a escola mesmo sem a intenção, educa moralmente. No entanto, nem sempre caminha na perspectiva da autonomia moral.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível depreender que a escola tem um papel fundamental na promoção da convivência ética e deve inserir no currículo da instituição o trabalho com as relações interpessoais, bem como o enfrentamento ao bullying. Além disso, precisa planejar suas ações com intencionalidade e embasamento, pois um local de formação não deve proceder com base no senso comum, uma vez que existe ciência para o trabalho com a convivência.

Partindo desse pressuposto, é preciso qualificar o trabalho com as relações interpessoais, é preciso convocar estudantes à participação, é preciso que eles vivenciem situações em que os valores são discutidos, analisados e refletidos. De modo a tornar o ambiente mais cooperativo, respeitoso, solidário e justo. Que os estudantes possam protagonizar suas histórias e que elas sejam de fato, repletas de gentileza, generosidade e acolhimento.

Em suma, vale ressaltar que para além do combate ao *bullying*, é preciso que existam políticas educacionais que contribuam com a promoção de uma boa convivência no contexto escolar, de modo a transformar a cultura punitiva em ações de proteção, atenção e prevenção. Que os profissionais da educação tenham formação adequada para compreender o seu papel frente a violências como o *bullying*, e que o contexto escolar seja um espaço que cultive a cooperação e a construção de valores morais.

REFERÊNCIAS

- AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na Escola. Das equipes de ajuda à cybermentoria**. Americana: Adonis, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 12 Mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm Acesso em: 12 mar. 2024.
- BRASIL. **Disque 100: 2023 registra aumento de cerca de 50% para violência nas escolas em comparação a 2022. 03 novembro de 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas-em-comparacao-a-2022>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, Maite. OÑEDERA, José Antonio. **La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención**. Pirámide, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – Pense**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ad542e8a6ea81cd154e61fc7edf39d00.pdf. Acesso em: 02 de mar. 2024.
- JANOSZ M. et al. **Witnessing violence in early secondary school predicts subsequent student impairment**. In: J Epidemiol Community Health. Published Online First: 16 September 2018. doi:10.1136/jech-2018-211203. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26896333>. Acesso em: 05 de mar. 2024.
- OLWEUS, Dan. **Bullying at school**. What we Know and what we can do. Blackwell: Oxford and Cambridge, 1993.
- PIKAS, Anatol. **The common concern method for the treatment of mobbing**. In: ROLAND, Erling; MUNTHER, Elaine. *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton. 1989, p. 91-105.
- PIKAS, Anatol. **New developments of shared concern method**. *School Psychology International*, v. 23, n.3, 2002, p. 307–326. Disponível em: DOI:10.1177/0143034302023003234. Acesso em: 10 março 2024.
- SALMIVALLI, Christina; VOETEN, Marinus; POSKIPARTA, Elisa. **Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior**. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, v. 40, n. 5, p. 668-676, 2011.
- TAKIZAWA Ryu; MAUGHAN Barbara; ARSENEAUL Louise. **Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort**. *Am J Psychiatry*. Jul;171(7), p. 1-8, 2014. Disponível em: doi:10.1176/appi.ajp.2014.13101401. Acesso em: 3 março 2024.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social**. *Educação*, Santa Maria, p. 449 - 464, dez. 2010. ISSN 1984- 6444.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas**. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Saete Clich. *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008. ISBN 9788573911107.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Prólogo para Edição Brasileira**. In: AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na Escola: Das equipes de ajuda à cybermentoria**. Americana: Adonis, 2018.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). **Passo a passo para a implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais: as Equipes de Ajuda**. Americana: Editora Adonis, 2020.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (org.). **Como é que se faz? Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência**. Americana: Editora Adonis, 2022.

AS NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FRENTE A TECNOLOGIA

Joyce Gasparino de Souza Maietto- Unesp Campus Bauru

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como enfoque principal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, o conjunto de processos de aprendizagens, sejam elas formais ou não, em que as pessoas, cujo seu entorno social considera-se adultos, e desenvolvem suas capacidades, enriquecendo seus conhecimentos e competências a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa garantir o direito à educação básica para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada. No Brasil, a EJA ainda enfrenta diversos desafios, como a evasão escolar, a falta de infraestrutura, a formação inadequada dos professores e a baixa qualidade do ensino frente a este segmento. Este artigo, visa discutir como o uso de jogos da matemática com estratégias inovadoras em tecnologia podem contribuir para o engajamento dos alunos da EJA e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O interesse pelo tema em questão surgiu a partir do contato com o segmento da Educação de Adultos, na coordenação da secretaria da educação, que trata dessa temática. Por isso, ao longo dessa pesquisa, pretende-se conhecer e analisar os métodos e práticas educativas aplicadas neste segmento, que tem como objetivo mostrar que o papel do professor da EJA vai além do simples ensinar, requer reflexões e análises sociais, propondo situações culturais onde resgata a cidadania, considerando que só dessa forma o homem faz sua história, muda o mundo de forma livre, e busca inserir o indivíduo na sociedade, convivendo assim com seus semelhantes e pensando também sua existência para transformação da realidade.

O professor da EJA deve redirecionar concepções e conceitos em sua organização pedagógica, considerando suas especificidades. Dentro desse contexto, o educador da EJA deve propor um ensino que tentando resgatar cidadanias, bem como autoestima e também o interesse de participar de uma sociedade, a partir da promoção de situações que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo, não se abstendo dos os conhecimentos e habilidades de que esses sujeitos dispõem adquiridos de maneira informal, em suas experiências cumulativas do cotidiano, em sua comunidade e locais de trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A tecnologia pode facilitar o acesso à informação, à comunicação e à interação entre os estudantes e os educadores, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades digitais, que são cada vez mais evidenciadas no mundo do trabalho e na sociedade. Alguns exemplos de uso da tecnologia na EJA são: plataformas digitais de aprendizagem, aplicativos educacionais, jogos digitais, podcasts, vídeos, redes sociais, entre outros. No entanto, para que esta tecnologia seja efetiva, é preciso superar alguns obstáculos, como a falta de acesso à internet e aos dispositivos digitais, a resistência de alguns professores, a inadequação dos conteúdos e das metodologias às necessidades e aos interesses dos estudantes, entre outros. Portanto, é necessário investir em políticas públicas que garantam a infraestrutura tecnológica, a formação continuada dos profissionais da educação, a produção e a curadoria de recursos educacionais digitais de qualidade e a avaliação dos impactos da tecnologia na EJA.

Nesse contexto, o uso da tecnologia pode ser um aliado para promover a inclusão, a motivação, a diversificação e a qualidade da educação de jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que tem os direitos educacionais voltados para a população com 15 anos ou mais que não teve acesso à escola ou que interrompeu os estudos antes de concluir a educação básica. Ela está prevista na Constituição Federal de 1988, no art. 208.

O Conselho Nacional de Educação - CNE atua para a melhoria da qualidade das demais etapas e modalidades da educação básica, com relação à educação de jovens e adultos (EJA), onde reconhece que é necessário atualizar suas diretrizes para orientar a organização, os currículos e a oferta deste segmento alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e à Lei n. 13415/2017 no âmbito dos sistemas de ensino, considerando as peculiaridades do público alvo e do processo pedagógico adequado para lidar com as suas características a começar pelo desafio relacionado ao fato de que as aprendizagens não acontecerão na idade própria, o que naturalmente já requer metodologias específicas para o processo de ensino aprendizagem

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad, 2024), a taxa de pessoas sem instrução, ou seja, aquelas de 25 anos ou mais que não completaram nenhum ano do ensino fundamental, caiu de 10,7% em 2016 para 8,8% no ano passado. Regionalmente, a maior incidência foi observada no Nordeste, 16,5%, e a menor no Sudeste, 5,5%.

A EJA ainda se defronta com a dificuldade de acesso e permanência, e a qualidade do ensino. Muitos jovens e adultos abandonam a escola por questões socioeconômicas, como a necessidade de trabalhar, a falta de recursos ou a baixa valorização da educação. Além disso, o currículo e a metodologia da EJA nem sempre levam em conta as especificidades, os interesses e as experiências dos estudantes, o que pode gerar desmotivação e conseqüentemente a evasão. A peculiaridade deste segmento deve ser regida na promoção de uma proposta associada à sua flexibilidade superando modelos tradicionais voltados para a significação operativa na busca do desejável e possível diante do comprometimento escolar.

Uma das possibilidades para enfrentar alguns destes desafios é o uso de jogos da matemática associados a tecnologia na EJA. Os jogos podem ser uma ferramenta pedagógica que estimula o raciocínio lógico, a criatividade, a autonomia e a interação dos alunos. Além disso, os jogos podem favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos matemáticos, ao relacioná-los com situações do cotidiano e com as demandas do mundo do trabalho. A tecnologia pode potencializar os jogos, ao oferecer recursos multimídia, interativos e lúdicos, que despertam o interesse dos alunos.

Diante disso, o ensino da matemática é um desafio, pois muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, desmotivação e resistência em relação à disciplina. Uma forma de superar esses obstáculos é o uso de jogos, que podem estimular o interesse, a participação e o raciocínio lógico dos estudantes diante do concreto vivenciado e evidenciado. Além disso, o uso de estratégias inovadoras em tecnologia, como aplicativos, plataformas digitais e realidade aumentada, pode potencializar os benefícios dos jogos matemáticos, tornando-os mais atrativos, interativos e dinâmicos.

Os jogos da matemática associados com a tecnologia pode ser uma estratégia para melhorar a qualidade de ensino e a aprendizagem destes alunos, levando em conta a consideração de suas características, necessidades e expectativas. E também mediada pelo ensino do componente da matemática neste segmento, é uma estratégia pedagógica que visa ampliar as possibilidades de aprendizagem, interação e motivação destes estudantes. Há que ressaltar o fato de que, se as estratégias e métodos inovadores forem largamente utilizados no processo de ensino de jovens e adultos, em especial nas áreas primárias, com processos de ensino-aprendizagem e técnicas instrucionais, os benefícios alcançados serão vários conforme destaca Vacaretu *et al.* (2011). As tecnologias mediadas podem ser entendidas como recursos digitais ou não, que facilitam a comunicação, a colaboração, e a resolução de problemas matemáticos. Alguns exemplos são: as calculadoras, os softwares educativos, jogos, vídeos e tutoriais explicativos, podcasts, aplicativos, plataformas, entre outros.

O uso destas tecnologias mediadas pode trazer diversos benefícios para o ensino da matemática nas turmas de jovens e adultos, tais como:

- Favorecer a contextualização dos conteúdos matemáticos, relacionando-os com situações do cotidiano dos alunos e com outras áreas do conhecimento.
- Estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico e a resolução de problemas.
- Promover a inclusão digital e social dos alunos, ampliando seu acesso à informação, à cultura e à cidadania.
- Despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pela matemática e tecnologia, tornando-as mais significativa e prazerosa.

No entanto, o uso das tecnologias mediadas também apresenta alguns desafios para o ensino da matemática nas turmas de jovens e adultos, de modo a exigir uma formação continuada dos professores, que devem estar preparados para selecionar, utilizar e avaliar estas tecnologias de forma adequada e crítica.

Além de demandar uma infraestrutura adequada nas escolas, que disponha de equipamentos, conexão à internet e suporte técnico suficientes para o uso das tecnologias. E também considerar as especificidades dos alunos jovens e adultos, que possuem diferentes níveis de escolaridade, experiências, interesses e necessidades de aprendizagem.

Diante disso, é importante que o uso das tecnologias mediadas ao ensino da matemática nas turmas de jovens e adultos seja planejado de forma integrada ao projeto pedagógico da escola e ao currículo da disciplina. E além de que é fundamental, que o professor tenha uma postura reflexiva e investigativa sobre sua prática docente, buscando constantemente aprimorar seu conhecimento pedagógico e tecnológico.

A educação de jovens e adultos (EJA) é um campo desafiador e complexo, que exige práticas pedagógicas adequadas às necessidades, interesses e experiências dos sujeitos que dela participam. Nesse sentido, as propostas de Caruso (2018) se destacam por apresentar uma abordagem inovadora, baseada na valorização da diversidade, da autonomia e da participação dos educandos. Segundo o autor, a EJA deve ser entendida como um processo de formação humana integral, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores. Para isso, ele propõe uma metodologia dialógica, problematizada e interdisciplinar, que articula os saberes científicos, populares e cotidianos, e que promove a reflexão crítica sobre a realidade social e histórica. Além disso, ele defende a utilização de recursos didáticos diversificados e criativos, que estimulem a expressão, a comunicação e a criatividade dos educandos, tais como jogos, músicas, vídeos, histórias em quadrinhos, entre outros. Por fim, ele ressalta a importância da avaliação formativa, que acompanha o processo de aprendizagem dos educandos, identifica suas dificuldades e potencialidades, e oferece feedbacks construtivos e orientações para a melhoria do desempenho. Assim, as práticas inovadoras segundo Caruso (2018) contribuem para uma EJA mais significativa, democrática e emancipadora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversificar as metodologias e recursos didáticos, torna as aulas mais dinâmicas e significativas, trazendo uma integração para o contexto no qual o discente está inserido. Ao estimular o conhecimento, este é transformado ao longo da vida na capacidade de produção de resultados e resolução de conflitos que disseminam em suas habilidades de efeitos distintos atribuídas especificamente na sua aptidão e realização para algo. Uma vez que estas são inatas, desenvolvidas e construídas ao longo de uma trajetória.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) tornou-se a promoção da cidadania e também o desenvolvimento de uma consciência por meio de uma cultura de direitos humanos. Desta forma, representa um dos maiores desafios na educação por atender um público que aparenta enfrentar problemas sociais de inclusão.

Esse estudo desperta uma área de atuação do pedagogo visando a importância de olhar para essas instituições e segmento, em todos os aspectos, mas principalmente a questão da inclusão. Esses alunos que buscam essa modalidade de ensino já que não se adequaram ou não puderam frequentar a escola, não será um ambiente qualquer e uma educação tradicional que atenderá aquilo que eles procuram, onde buscam por meio do ensino serem cidadãos ativos e independentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao> Acesso em: 20 mar 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 Abr 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Ministério da Educação e Cultura. Parecer ceb 11**, Brasília, DF, novembro 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no2, Brasília, DF, Setembro 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, DF, Janeiro 2008.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>

CARUSO, A. (coord.) **Situação atual da educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe: resumo executivo**. Montevideo, 2007.

IBGE. PNAD Contínua. Estatísticas sociais <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segure-acima-da-meta-para-2015> Acesso em: 23 abr 2024.

VACARETU, A. S; STEINER, F; KOVACS, M. (Ed.). (2011). **Maneiras inovadoras para motivar os adultos a aprender**. Disponível em http://www.sdcentras.lt/pr_cremole/guidebook.pdf Acesso em nov. 2023.

A fundação da Santa Casa nas páginas de *O Baurú* (1911-1913)

Maria Clara Alves de Quadros³⁸ – Centro Universitário Sagrado Coração
Roger Marcelo Martins Gomes²³⁹ – Centro Universitário Sagrado Coração

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela saúde pública em Bauru tem sido pouco explorado no âmbito dos estudos históricos e historiográficos. É possível verificar a história da saúde pública e dos hospitais em Bauru por iniciativas e atividades de Museus, Núcleos de pesquisa, Departamentos municipais de saúde e Instituições particulares, entretanto, não há estudos mais aprofundados por historiadores sobre o tema proposto nesta pesquisa.

No Núcleo de Pesquisa e História “Gabriel Ruiz Pelegrina” alocado no Centro Universitário do Sagrado Coração de Bauru há um farto material que pode ser consultado sobre o nosso tema, porém, consideramos importante analisar como principal periódico de Bauru no início do século XX, *O Baurú*, discutiu e publicou o envolvimento da sociedade bauruense nas questões da saúde pública e na construção do primeiro hospital da cidade.

O final do século XIX e início do XX foram períodos em que Bauru passava por diversas transformações. O município encontrava-se em um franco processo de crescimento e urbanização. A cidade destacava-se por ser o ponto de conexão entre Mato Grosso e São Paulo, representando o próspero futuro do país (Losnak, 2013).

No livro, “Poder e saúde: as epidemias e a formação dos serviços de saúde em São Paulo”, Telarolli Júnior (1986) aponta a relação entre enfermidades, imigração e ferrovias. A economia cafeeira da Primeira República via-se ameaçada pelo alastramento de doenças e pelo do alto índice de mortalidade entre a população brasileira e os imigrantes. No início do século XX, havia um grande trânsito de pessoas vindas de outras regiões do Brasil e de imigrantes europeus e asiáticos, segundo Neves (1961, p.121), incluía muitos “forasteiros”. Neste contingente crescente da população bauruense havia pessoas carentes e enfermas vindas principalmente da zona noroeste do Estado de São Paulo.

38 Graduada em História Licenciatura – e-mail: mariadequadrosprof@gmail.com

39 Doutor em História – e-mail: roger.gomes@unisagrado.edu.br

Nesse contexto, Bauru passa a ter uma nova preocupação: o desenvolvimento urbano. O desenvolvimento urbano que incluía o combate às epidemias urbanas, do surgimento de novos cemitérios. Era uma realidade que nos remete as discussões de Foucault (1984, p.87) “havia medo dos esgotos, das caves sobre as quais são construídas as casas que estão sempre correndo o risco de desmoronar”. Na realidade bauruense ficava cada vez mais evidente a necessidade de um sistema de saúde e de uma instituição hospitalar que atendesse toda a população.

O debate, as discussões e medidas sobre estes serviços de saúde não eram exclusivos de Bauru, mas refletia um problema que se passava pela sociedade brasileira da época. O Estado de São Paulo, no final do século XIX, passava por um período de agravamento de epidemias, o que exigia uma atenção voltada aos serviços de higiene e salubridade pública.

É neste contexto que o município Bauru testemunhou uma conquista: no dia 18 de outubro de 1911 ocorreu a primeira assembleia para a fundação da Irmandade de Misericórdia de Bauru, conhecida como Santa Casa de Misericórdia, destinada a auxiliar doentes desfavorecidos e indigentes da região, sem a menor distinção. A irmandade é uma instituição que consolidada historicamente desde fins do século XV, com a fundação da primeira Misericórdia, em Lisboa. No Brasil, teve sua instalação a partir do século XVI, a primeira foi criada na Capitania de São Vicente. No contexto brasileiro, caracteriza-se pelo seu papel de assistência aos enfermos e contribuiu para o desenvolvimento de saberes e práticas médicas.

O historiador Edson Fernandes relata em seus estudos que era comum morrer jovem no “sertão de Bauru”. A população era assolada por diferentes causas, acidentes, assassinatos, e diferentes tipos de febres atacavam a população desprovida de assistência médica alguma (FERNANDES; DOMINGUES, 2018, p.87). Realidade que pulsava nas páginas do semanário *O Baurú* durante a década de 1910. Da febre amarela até a chegada da gripe espanhola, da falta de saneamento até a construção do primeiro hospital, *O Baurú* não só publicou inúmeros artigos sobre estas questões como se posicionou na defesa da construção do primeiro hospital bauruense.

Analisar o discurso feito pelo semanário *O Baurú* acerca da saúde pública e da fundação da Santa Casa de Misericórdia de Bauru, investigando os colaboradores envolvidos e a estrutura editorial do periódico, oferece uma profunda incursão no debate sobre a saúde pública em Bauru nos anos de 1911 a 1913. Este estudo permite uma valiosa oportunidade para entender e avaliar uma questão tão premente e urgente sobre a história local bauruense.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar este estudo, recorreremos a obras que abordam a história local de Bauru, especialmente no que diz respeito à saúde pública e à construção do primeiro hospital da cidade.

Na obra “*No Velho Bauru (crônica do Bauru antigo)*” de um dos primeiros historiadores bauruenses, Correia das Neves, em sua abordagem narrativa e descritiva da história de Bauru, permite-nos constatar os marcos e aspectos do município em suas primeiras décadas. O livro “Roteiro Histórico: Uma Cidade e uma instituição” busca tratar sobre a história da Sociedade Beneficente Portuguesa em Bauru. Também numa forma descritiva e factual, aborda importantes marcos para entender a história da cidade: a construção da Estrada de Ferro Noroeste, a criação da comarca, a instalação do primeiro pavilhão da Santa Casa e, por fim, a fundação da Beneficência Portuguesa, que contribuiu para avaliarmos as instituições dos hospitais bauruenses.

Outra obra que contribui para compreender o contexto social e político da época e Irineu ‘A Violência na História de Bauru’ do historiador e memorialista Irineu Azevedo Bastos (1996), que procura dissertar sobre os primórdios do município em meio à violência presente no cotidiano da época.

O texto de Mariana Ribeiro (2014) sobre *O Baurú* (1906 e 1924) e *O Operário* (1909 e 1913) contribui para entender o discurso desses periódicos. O historiador Célio José Losnak (2013), por sua vez, além de tratar em seu texto, “Do Partido Republicano Paulista ao Operário: personagens de um mesmo jornal”, sobre as transformações sofridas pela imprensa neste período, também analisa o semanário *O Baurú*, destacando os agentes e colaboradores.

Edson Fernandes e Luiz Paulo Domingues (2019), autores do livro “Fronteira Infinita”, abordam em seu livro o povoamento do que eles chamam como “A Boca do sertão”. Nesta obra podemos verificar o período anterior à formação do município de Bauru, acompanhado como uma região desconhecida de território indígena, que se desenvolveu seguindo o discurso progressista e moderno. O livro permite a valorização dos diferentes indivíduos presentes na história local de Bauru e a importância deles no processo de fundação da cidade, destacando personagens desconhecidos da história local bauruense.

Para entendermos as discussões historiográficas sobre saúde pública, observamos o caminho feito por Rossi e Webber (2013), em seu artigo “Apontamentos Historiográficos sobre a História da Saúde Pública”, que buscam entender o que levou à construção das políticas públicas de saúde e higiene na cidade de Santa Maria durante o século XIX. Em seu texto, apresentam conceitos discutidos dentro do campo da História da Saúde Pública, além de trazerem autores que discutem o papel das elites em relação aos graves problemas sanitários do país e a necessidade do Estado agir pela saúde da população.

Em “Microfísica do Poder” de Michel Foucault (1984), tivemos a oportunidade de entender suas discussões sobre discurso, poder, a medicina, e a loucura. Buscamos os capítulos que tratam sobre o nascimento da medicina e do hospital como base para entendermos a passagem da medicina clássica para a moderna e acompanharmos uma nova visão relativa à função e estrutura do hospital, bem como as relações de poder envolvidas.

Maria Alice Rosa Ribeiro (2016) não deixa a desejar em seu trabalho “Historiografia recente da História da Saúde Pública em São Paulo”. A autora passa por pontos importantes para se estudar a história da saúde pública na região, como: perspectivas da política de saúde pública; a institucionalização das ciências; a formação dos profissionais; a biografia de médicos, cientistas e outros profissionais; a história das epidemias e doenças, e, por fim, tratando da saúde pública e a urbanização.

Rodolfo dos Santos Mascarenhas (1973), em seu texto “História da saúde pública no Estado de São Paulo”, estuda a evolução da saúde pública no Estado, apresentando a história dos serviços estaduais, partindo do período republicano. Este contexto marcado por epidemias levou a necessidade de implantar serviços estaduais de saúde pública no Brasil. Além disso, Mascarenhas estuda a história a partir de dois nomes importantes à saúde pública: Emílio Ribas e Geraldo de Paula Souza.

Telarolli Junior (1986) em seu livro “Poder e saúde: as epidemias e a formação dos serviços de saúde em São Paulo” apresenta a área da saúde no contexto da primeira república. Possui como foco ações voltadas à saúde pública no Estado de São Paulo e sua relação com o governo estadual e municipal do período. O contexto da obra é da proclamação da república até o ano de 1911, o que nos ajuda a entender o contexto em que se encontrava o país e as políticas públicas quando ocorreu a fundação da Santa Casa em Bauru.

Os artigos Caridade e Filantropia na distribuição da Assistência: a irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas-RS e “Assistência a alienados na Santa Casa de Misericórdia do Maranhão (1882- 1892)” de Cláudia Tomaszewski, ajudam a entender a história da instituição e sua construção dentro do Brasil. Ambos buscam analisar a fundação dessas associações pela sua relação com o contexto do município e sua configuração política e social.

Por fim, os estudos sobre a história da imprensa no Brasil de Martins e Luca (2008), Leite (2015), Cruz e Peixoto (2007) e Leite (2015) ajudam a situar o nosso estudo sobre o semanário *O Baurú* em seu contexto histórico e compreender sua importância como fonte para o estudo da história da saúde pública em Bauru..

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos de forma concisa nossa pesquisa que se debruça sobre o discurso realizado pelo semanário *O Baurú* acerca da fundação da Santa Casa de Misericórdia, abrangendo os anos de 1911 a 1913. A investigação percorre desde a primeira reunião sobre a criação da instituição até a inauguração do primeiro edifício da Santa Casa de Misericórdia.

É necessário destacar a importância da imprensa nesse período. Sodré (1999), aponta que é nesse momento, início do século XX, que temos a consolidação da imprensa e o aumento das publicações. Quando se discute o periódico *O Baurú*, é fundamental explorar mais sobre a base na qual ele é estruturado. O periódico adotava uma abordagem simples, sendo publicado semanalmente em quatro páginas que incluíam notícias, poemas, notas e uma seção livre nas duas primeiras páginas, enquanto os anúncios ocupavam as duas últimas. Além disso, um aspecto muito marcante do jornal é seu compromisso com a comunidade bauruense, especialmente os trabalhadores, sempre se dirigindo aos leitores como parte integrante daquela publicação.

O discurso do periódico reflete uma preocupação em melhorar a imagem de Bauru e promover seu desenvolvimento, associando a saúde pública ao progresso e à modernidade. Mas também revela em suas páginas as desigualdades sociais presentes na cidade. Segundo Losnak (2013), vê-se um fosso social, parcelas da sociedade denominadas como os bêbados, vagabundos, prostitutas e negros não recebiam prestígios iguais os operários e eram vistos como uma mancha na sociedade bauruense. Além disso, é constante a ligação da saúde com o sentido de modernidade e progresso. Ações que contribuem para o combate de doenças, assistência para enfermos e embelezamento da cidade, são ações que não afetariam a atividade econômica da cidade e, assim, não impediriam seu progresso. O discurso de atitudes voltadas a ajudar o povo de Bauru, pelo simples sentimento de caridade, não parece se mostrar como o único motivo.

De forma geral, foi possível acompanhar todo o empenho do jornal não apenas em relação ao hospital da Santa Casa, mas também a todos os marcos destinados à população de Bauru: inauguração da Comarca, fornecimento de água e esgoto, iluminação elétrica, cadeia pública, matadouro e, por fim, seu primeiro hospital destinado ao povo. O periódico, dirigido por Almerindo Cardelli, assumiu sua vertente republicana em seu discurso, colocando-se como ouvinte dos problemas daquela nova população.

Célio Losnak (p. 44, 2017) afirma que o periódico é uma forma pela qual “a realidade social é construída, pensada, dada a ler”, ou seja, os periódicos desempenham um papel crucial na construção da realidade social, moldando a forma como percebemos e entendemos o mundo ao nosso redor. Um jornal que propõe uma abertura à população a ser ouvida não era de forma alguma comum na época, principalmente se tratando de um jornal do interior, onde o auxílio do governo só chegava às áreas urbanas cafeicultoras.

Desse modo, concluímos que o periódico *O Baurú* foi essencial para a fundação da Santa Casa de Misericórdia. Em suas páginas, mostrava-se as necessidades da população carente de auxílios, foi reivindicado o direito à higiene básica e divulgadas as ações beneficentes destinadas somente a uma coisa: a saúde pública.

Por fim, destacamos que ainda há muito a ser pesquisado sobre políticas de assistência das Santa Casas no interior de São Paulo, reconhecendo o papel dessas instituições na história local e seu impacto na vida das comunidades atendidas. A análise do discurso do semanário *O Baurú* sobre a fundação da Santa Casa de Misericórdia permitiu uma compreensão mais profícua não só desse evento específico, mas do intrincado processo de desenvolvimento do município de Bauru.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Irineu Azevedo. **A violência na História de Bauru**. Bauru: EDUSC, 1996.

CRUZ, H. F.; PEIXOTO, M. R. C. **Na oficina do historiador: conversas sobre História e Imprensa**. São Paulo, 2007, Projeto História, n. 35. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221/1322> . Acesso em: 04 de abr. 2024.

DOMINGUES, Luís Paulo; FERNANDES, Edson. **Fronteira Infinita: índios, bugreiros, escravos e pioneiros na Bahurú do século XIX** (material de estudo interno. Prefeitura de Bauru): Presidente Prudente, SP: CS EIRELLE- EPP, 2019

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 4ª Ed. Tradução de Roberto Machado -Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

LEITE, C. H. F. **Teoria, Metodologia e Possibilidades: Os jornais como fontes e objeto de pesquisa histórica**, Escritas, Tocantins, v. 7, n. 1, p. 3-17, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/vol7n1pp03-17> . Acesso em: 04 de abr. 2024.

LOSNAK, Célio José. **Do Partido Republicano Paulista ao Operário: personagens de um mesmo jornal**. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/recursos/anais/27/1364768732_ARQUIVO_DoPartidoRepublicanoPaulistaaoOperario-Losnak.pdf . Acesso em: 03 de abr. 2024.

LOSNAK, Célio José; PÁDUA, Aline Ferreira. **A Notícia, 1924-1930: jornalismo no interior e política local**. VOL. 6 | Nº 2 | jul./dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/rbhm/article/viewFile/6652/3813>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

MARTINS, A; LUCA, T. **A história da imprensa no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MASCARENHAS, R. dos S. **História da saúde pública no estado de São Paulo**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, 1973. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102006000100002>. Acesso em: 03 de abr. 2024.

NEVES, Correia das. **No velho Bauru (crônicas do Bauru antigo)**. Bauru, SP, 1961.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. **Historiografia Recente da História da Saúde Pública em São Paulo**, 2006.

RIBEIRO, Mariana. **Operários e Imprensa no Interior: O Operário e O Baurú**. Trabalho de Conclusão de Curso de Jornalismo. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/120766/000809046.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 de abr. 2024.

ROSSI, Daiane Silveira; WEBER, Beatriz Teixeira. **Apontamentos historiográficos sobre a história da saúde pública**. Natal, RN, 2013.

SODRÉ, Nelson W. **História da Imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

TELAROLLI JÚNIOR, Rodolpho. **Poder e saúde: as epidemias e a formação dos serviços de saúde em São Paulo**. São Paulo: Unesp, 1986.

TOMASCHEWSKI, Cláudia. **Caridade e filantropia na distribuição da assistência : a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas - RS : 1847-1922**. 2007. 257 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

UM QUINTAL DIFERENTE: discussões entre a relação da escola, comunidade e evasão escolar

Eliezer Botelho da Silva⁴⁰

Renata A. Favero Batista⁴¹

1 INTRODUÇÃO

A escola estadual Baudilio Biagi (no extremo norte do município de Ribeirão Preto -SP – Figura 01), possui em sua dimensão física, uma característica ímpar quando comparada com outras escolas no Estado de São Paulo, uma vez que o muro que faz o limite territorial escolar, separa essa unidade de educação de uma comunidade, isto é, a “favela Mario Covas”. Essa realidade local, faz com que as ações desenvolvidas dentro da escola sejam condicionadas não apenas por uma perspectiva do currículo estadual, mas que também sejam adaptadas para uma realidade social dos alunos, a fim de obter êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 01 – Localização da Escola Baudilio Biagi.



Fonte: autoria própria, 2024.

⁴⁰ Mestre em Arqueologia pela Universidade Federal de Sergipe, Bacharel em Arqueologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Geografia, Pós-graduado em Geografia e Meio Ambiente, Licenciado em Geografia pelo Centro Educação ETEP – e-mail: botelhoarqueologia@gmail.com

⁴¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa, Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação, Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade São Luiz – e-mail: renatafavero43@gmail.com

Além disso, com essa localização muito próxima das casas dos alunos, a escola assume uma identidade atípica, algo que lembre uma espécie de “quintal” das ações sociais dos alunos. A moradia assume o papel principal e a escola um “pano de fundo ativo” em suas ações como indivíduo. Uma vez que o campo de visão do aluno, mesmo estando fora do horário escolar, fará o lembrar dos aprendizados adquiridos naquele espaço. Essa posição geográfica, difere da maioria de outras escolas, uma vez que a pluralidade dos exemplos, ou seja, as unidades escolares em sua maioria, se encontram longe da vida pessoal dos alunos, se limitando “apenas” ao tempo em que se encontram dentro da escola.

Todavia, essa proximidade também traz algumas dificuldades, principalmente numa perspectiva de dualidade (entre o ambiente escolar e a comunidade em que vivem), uma vez que depende (apenas) de passar um simples muro para terem acessos completamente diferentes. Nisso, a dificuldade do aluno em conseguir separar os dois espaços de forma autônoma e replicando comportamentos e condutas inapropriadas.

Em poucos segundos, o aluno deixa uma realidade de vulnerabilidade social com severos problemas de segurança pública, saúde, falta de saneamento básico, condições insalubres e adentra um espaço completamente diferente que busca, atualmente, desenvolver projeto de vida na formação deles, e guardadas as proporções, falha.

Isto ocorre, porque enquanto no ambiente escolar é ensinado ao aluno a importância do futuro, o outro espectro (a vida fora do muro escolar) grita pela atenção deles para o presente. Essa “disputa” se intensifica ao passo que a consciência dos alunos vai desenvolvendo e a percepção social vai se tornando mais presente nas decisões.

Com isso, temos alguns desses alunos se entregando para uma intervenção imediatista, ou seja, uma busca rápida para atender suas carências e traumas socioeconômicos, seja através do mercado de trabalho formal/informal, ou até na ilegalidade do tráfico. Enxergar algo no futuro é distante para a maioria deles, ainda mais considerando a realidade e o contexto em que vivem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Queiroz (2002, p.2-3) em “*Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar*”, a grande evasão dos estudantes brasileiros, isto é, o fracasso escolar, precisa ser pensado numa perspectiva diacrônica entre fatores de influência externa à escola e concomitantemente interna, visando identificar/corrigir as principais causas:

De maneira geral, os estudos analisam o fracasso escolar, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações com base nos fatores externos à escola, e a segunda, baseada em fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão são apontadas o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. Já entre os fatores intraescolares são apontados a própria escola, a linguagem e o professor.

Ou seja, as desigualdades sociais de modo geral influenciam diretamente no presente e reflete o futuro dos alunos em uma sociedade, essas influências geram prejuízos de ordem, justamente para a manutenção desse quadro desigual. Enquanto em um lado da aresta social, uma parte da sociedade paga mais de 28 mil reais em mensalidades de colégios⁴², do outro lado, tem milhões de alunos que evadem por ausência do mínimo de dignidade, deixam de estudar para conseguir sobreviver e não morrer de fome.

⁴² <https://oglobo.globo.com/economia/epoca/noticia/2023/11/28/escolas-de-luxo-matricula-mais-cara-do-brasil-custa-ate-21salarios-minimos-veja-as-maiores-mensalidades.ghtml>

Segundo Arroyo (1991, p.21), são provocadas pelas “diferenças de classe” e que são condicionantes para o “fracasso escolar” nas camadas mais populares:

“É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais”.

Ainda assim, quando as conseguem permanecer dentro do espaço escolar, sofrem com a dificuldade em assimilar os conteúdos como deveriam. Silva (2000, p.18-19) discorre em sua obra sobre a desnutrição e como isso afeta o rendimento escolar, ou seja, segundo o autor, a ausência de acesso regularmente a alimentos, provoca alteração no desenvolvimento cognitivo e mau desempenho escolar: “desnutrição pregressa, mesmo moderada, é uma das principais causas da alteração no desenvolvimento mental, e mau desempenho escolar” (Silva,2000, p.18-19).

Em outro trecho, a mesma autora expressa “As crianças desnutridas se tornam apáticas, solicitam menos atenção daqueles que as cercam e, conseqüentemente, por não serem estimuladas, têm seu desenvolvimento prejudicado” (Silva,2000, p.18-19).

Ou seja, as discussões supra introdutórias na perspectiva de um projeto de vida eficiente dos estudantes acabam sendo minimizadas por conta dessas realidades sociais, como considerar um aluno em estado de desnutrição alimentar terá condições de enxergar com plenitude um futuro para si e seus descendentes?

Apenas uma engrenagem consegue girar essa roda social, o professor e ainda assim, quando este, compreender a realidade factual dos seus alunos e os auxiliarem na construção de caminhos e pontes entre esses abismos teóricos e práticos.

Portanto, os fatores internos ligados a grande evasão escolar em grupos com alta vulnerabilidade social, tem como escopo teórico o ensinamento liberal, que se utiliza de ideais que ratificam uma sociedade de classes, buscando o entendimento difuso de que o único responsável “pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social”, conforme discorre Cunha (1997, p. 29). Ou seja, a escola, o bairro, o sistema social e econômico, também são responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos de modo geral.

Com isso, pode-se perceber os inúmeros distratores e barreiras no âmbito da vida acadêmica dos alunos, esses são mais intensos ao passo que a vulnerabilidade socioeconômica é mais aguda, evidenciando uma dificuldade maior de mudança social, análogo a uma sociedade estamental do período medieval e que apenas o professor é capaz de lançar luzes nessa escuridão social.

Paixão pela leitura é o pontapé inicial

A paixão pela leitura é (com certeza) um desequilíbrio a favor da educação nessa disputa social (futuro x agora), pois, é capaz de trazer e/ou levá-los para universos novos, muito além daqueles em que os alunos conhecem, isto é, transpassando seus horizontes visuais/perceptivos da comunidade em que moram. A leitura é um processo único e individual, carregado de simbolismos que são reproduzidos no mundo (Lelis, 2015).

Cada aluno/indivíduo terá um contexto diferente, o que permite a construção palpável desse futuro distante, pois, a leitura tem a capacidade de exercitar o leitor sobre a indispensável aquisição de uma consciência plena sobre o seu contexto social (Lacerda, 2013).

Entretanto, o incentivo à leitura deve partir de práticas pedagógicas que estimulem e provoquem o engajamento nos alunos, sobretudo, priorizando formas prazerosas da leitura. Nesse sentido, o estimulador deve se apropriar de técnicas de comunicação, linguagens e formatos, objetivando uma provocação nos estudantes para que se absorvem uma visão de como a literatura pode contribuir para a formação deles (Lelis, Op. Cit).

Nisso, temos a perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, que a leitura através da educação é um condicionante importantíssimo para mitigar e até corrigir as desigualdades sociais, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p.84).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o entorno onde a unidade escolar se encontra, é fundamental para o desenvolvimento de ações de ensino-aprendizagem que mitigue as dificuldades dessas realidades. Adoção de práticas que visem um projeto de vida para os alunos é necessária, todavia, se esse incentivo estiver sob uma perspectiva social que não seja a do aluno, o êxito será consideravelmente menor, uma vez que esse “ideal” é distante da sua realidade.

Portanto, a introdução de bons exemplos que conseguiram superar as dificuldades (mesmo estando em contextos parecidos com os dos alunos) é uma ferramenta positiva e complementar a essa discussão, pois, no horizonte social dos alunos, é “desenhado” um caminho de superação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos materiais da formação humana. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

CUNHA, L. A. **Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão**. In: Reunião Anual da Anped, 20, 1997, Caxambu (Mimeo).

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

QUEIROZ, L.D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedominguesqueirozt13.rtf>. Acesso em 07 de abr. 2024.

LACERDA, N. **Casa da leitura: presença de uma ação**. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura, 2013. Acesso em: 05 de abril 2014.

LELIS, C.R. Incentivo à leitura: criando espaços para manifestações literárias. **repositório – FEBAB**, acesso em 05 de abril de 2024, <http://repositorio.febab.org.br/items/show/1209>.

SILVA, A. V. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. In: **Revista Perspectiva**. v. 25, nº 86, Erechim, junho 2000, p. 1-28.

A EVASÃO DOS ESTUDANTES EM CURSOS DE FÍSICA: Discussões sobre a Permanência

Guilherme Ferreira Maciel⁴³ - UNESP

1 INTRODUÇÃO

Compreender o que provoca a evasão nos cursos do ensino superior, ou ao contrário, quais os fatores que evitam as desistências, constitui condição inicial e imprescindível para nortear ações que aumentem as chances de permanência do estudante ingressante e, conseqüentemente de seu sucesso acadêmico. As possíveis conclusões de tais compreensões sobre os fatores importantes que garantem a permanência, isto é, da não-evasão, iluminam ações no âmbito do curso, da Universidade e mesmo de outras instituições, no sentido de minimizar as taxas de desistência.

É através da discussão sobre a permanência dos alunos que pode-se compreender os motivos pelos quais os estudantes de um curso de Física, com elevadas taxas de evasão, apresentam para justificar a sua presença no curso. É através destes dados que possivelmente a instituição de ensino superior desenvolverá estratégias futuras que possam auxiliar para a diminuição dos indicadores de evasão do curso e ampliar as ações documentadas sobre a permanência estudantil.

2 OS PROBLEMAS DA EVASÃO

Nas últimas décadas houve expressivo aumento do número de cursos de Física oferecidos no Brasil e, também, dos estudos sobre eles. Encontra-se estudos que apontam diversos motivos para que os estudantes acabem se evadindo da universidade. É evidente que há um grande problema em relação à evasão de estudantes nesses cursos pelo baixo número de formandos. A evasão acaba trazendo problemas para o desenvolvimento científico do país, para a educação básica e para a economia, uma vez que há grande falta de profissionais qualificados e formados em Física. Também é perceptível os prejuízos sociais na medida que pode inviabilizar o sucesso profissional dos ingressantes no curso.

⁴³ Licenciado em Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Mestrando no Programa de Pós-Graduação Educação para a Ciência.

De acordo com Do Evangelho (2019) mesmo com o acréscimo na oferta de vagas para o ensino superior, o número de formados continua abaixo do esperado. Neste estudo são apresentados dados do INEP que mostram que aproximadamente 27% dos professores apenas atuam na educação básica possuem diploma em áreas específicas da licenciatura.

Pelo trabalho apresentado por Lobo (2012) observa-se que há dificuldades quando tem-se tentativas de fazer cálculos para medir a evasão que um curso possui, pois a taxa de evasão depende do objetivo que essa medição representa. Pelas conclusões do mesmo trabalho, os motivos que levam um aluno a evadir-se dos cursos são a falta de adaptação dos ingressantes à universidade, formação básica deficiente, dificuldades financeiras, descontentamento com serviços oferecidos pelas instituições de ensino superior, pouca motivação com o curso, dificuldades de se locomover e mudança de residência.

A partir do que é discutido na literatura, já é possível ressaltar a importância de mapear e buscar compreender as dificuldades que os alunos passam para permanecerem nos cursos de Física.

Nos estudos de Tinto (2017), é descrito um modelo que visa mapear e compreender o senso de pertencimento do estudante na universidade. O senso de pertencimento está relacionado à compreensão do estudante que ingressou na universidade de que é um membro da comunidade acadêmica, levando em consideração todos os indivíduos que compõem a universidade. Tinto resalta que a sensação de pertencer ao meio é facilitada quando se valoriza o estudante, destacando a sua importância para todo o coletivo, para o câmpus, para o seu curso e para a sociedade.

Alunos com uma integração social e acadêmica bem sucedida sentem-se mais seguros em relação ao curso e às suas competências acadêmicas. Vale citar uma afirmação no estudo de Lima Junior (2020, p. 12): “[...] a correlação entre a interação acadêmica e social quer dizer que os estudantes mais seguros das suas competências e mais reconhecidos intelectualmente são também os que reportam um convívio mais agradável com os colegas”. Ressalta-se, que a educação básica precária pode afetar diretamente nas relações entre os estudantes e até mesmo no sentimento de se sentirem integrados na universidade.

Voltando ao trabalho de Tinto (2017), também são citadas as percepções sobre o currículo que o autor define como a percepção que o aluno tem sobre a relevância dos estudos de seu curso, e como este aspecto impacta a permanência no curso.

Podemos compreender que um currículo que apresenta importância do estudo dos conteúdos e em que esses conteúdos sejam colocados da melhor maneira possível em relação ao público alvo que é proposto, assim os estudantes passam a ter mais uma motivação para permanecerem no curso, uma vez que este tem uma relevância para que eles possam dedicar tempo àquele currículo, nesse modelo são desconsiderados os motivos externos à universidade que possam impactar em suas realidades.

Sobre os motivos externos, muitas vezes os estudantes podem acabar por concluir o curso por motivos extrínsecos (motivos considerados como alteradores motivacionais para a obtenção do diploma), que seriam suficientemente fortes para fazer com que o indivíduo permaneça e dedique tempo e esforço para alcançar a formação.

No trabalho de Do Evangelho (2019), em suas conclusões, são citados alguns motivos que acarretam a permanência dos alunos em um curso de licenciatura em Física: a disponibilidade dos professores em atender os alunos, interação com outros estudantes, infraestrutura da universidade e as experiências que o PIBID pode proporcionar.

Observa-se que nesse caso, relacionando estes motivos com o apresentado por Tinto (2017), pode-se afirmar que os estudantes desenvolvem outros motivos para permanecer no curso pela interação causada a partir da integração dele no âmbito acadêmico, isto é, o quando ocorre o senso de pertencimento.

Ainda no trabalho de Do Evangelho (2019), os dados demonstraram que muitos estudantes que estão motivados com o curso pelas razões citadas acima, demonstram um grande interesse em continuarem seus estudos em cursos de pós-graduação.

3 OS MOTIVOS PARA PERMANECER NO CURSO

Como já apresentado, um ponto de extrema importância que influencia diretamente na permanência estudantil é o senso de pertencimento do aluno (Tinto, 2017) na universidade, ou seja, a integração do aluno ao ambiente acadêmico e como ele se sente em relação a este meio é um ponto que se destaca para garantir ou não a sua permanência.

Através do trabalho de Lima Junior (2020) pode-se compreender que os alunos com uma maior confiança de suas competências acadêmicas possuem uma convivência melhor com os outros estudantes, expandindo isso para o convívio social com professores e profissionais. Observa-se que a afirmação apresentada se relaciona muito bem com as ideias de Tinto (2017) sobre a permanência do aluno. Ou seja, aqueles que afirmam que se sentem integrados à universidade também sentem que suas relações são boas com todos que estão em seu torno naquele ambiente universitário.

Pela teoria de Tinto, o autor apresenta que é necessário desenvolver algum modelo que faça com que os alunos encontrem áreas que correspondam com as suas necessidades dentro do meio acadêmico visando os conteúdos propostos no currículo. A iniciação científica e os projetos extensos quando relacionados aos conteúdos apresentados para os alunos pode ser um destes modelos que leva o aluno a permanecer.

O mesmo autor ainda apresenta que durante o primeiro ano de curso, há uma necessidade da universidade demonstrar a importância e onde os conteúdos a serem apreendidos poderão ser utilizados. Também discute-se que muitas vezes os motivos extrínsecos ao ambiente acadêmico podem acarretar a evasão por parte do aluno mesmo que os haja motivos intrínsecos ao ambiente acadêmico para que o aluno permaneça. O apoio familiar, sendo uma relação externa ao ambiente acadêmico, pode afetar de maneira positiva o aluno, assim, a importância da relação familiar e que a relação entre fatores externos à universidade e a permanência do aluno também tem relevância e deve ser estudado com grande aprofundamento.

No que envolve a possível persistência em finalizar o curso como motivo de permanência, pelo modelo de motivação e persistência do estudante proposto por Tinto (2017), a persistência em finalizar o curso é algo que se desenvolve a partir de outras motivações intrínsecas à esta persistência. Dessa forma, afirmar que o que levou um aluno a permanecer no curso de Física foi a persistência em finalizar o curso também acarreta afirmar que dentro de tal afirmação há alguma motivação, como foi possível observar diante das respostas apresentadas pelos mesmos entrevistados que fizeram tal afirmação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que há uma necessidade que haja um mapeamento das motivações que levaram os alunos a ingressarem no curso de Física até as suas integrações sociais e acadêmicas (Tinto, 1994), principalmente focando nas possibilidades futuras e levando novas concepções acerca do curso de Física para aqueles que não conseguem se observar no mercado de trabalho ou pós-graduações

É compreensível que os fatores externos à universidade levam o aluno a permanecer no curso e persistir no propósito finalizar, o interessante desse fator externo ao ambiente acadêmico foi que desenvolver a permanência estudantil não é exclusividade da universidade, mas é viável que a universidade possa contribuir para que essas relações sejam feitas de formas mais saudáveis e duradouras.

Os motivos que fazem com que os alunos permaneçam no curso de Física podem ser trabalhados pela universidade e pela gestão de curso. O desenvolvimento de ações de combate a evasão se baseando nos motivos apresentados e com a utilização de referenciais teóricos que desenvolvem metodologias para essa área são uma forma de evitar que o aluno acabe evadindo da universidade. Essa afirmação não é válida para os fatores externos que podem acarretar a evasão de um aluno e que foge do controle da universidade.

Outro ponto importante para os alunos é o apoio financeiro, é necessário que haja o desenvolvimento dos auxílios socioeconômicos e bolsas de pesquisas que estejam compatíveis com as necessidades que os estudantes do curso apresentam. A participação do aluno em uma iniciação científica é um dos principais motivos que levam o aluno a se sentir integrado na universidade, dessa forma, os auxílios socioeconômicos e bolsas de pesquisas podem contribuir juntamente com essa motivação.

Outro meio que pode fazer com que os alunos do curso de Física não evadam é a conscientização dos professores também citada por Kussuda (2017) em suas conclusões. Percebe-se que os docentes podem influenciar na percepção do aluno e no que envolve a importância de sua permanência, já que os alunos podem possuir dificuldades relacionadas às interações com colegas em sala de aula ou de encontrar relevância dos conteúdos que são abordados no curso de Física. Os programas de tutoria são um meio que tem a pretensão de diminuir a evasão e que se demonstraram eficazes quando escolhidos como método para este objetivo (Lobo, 2012).

A relevância do curso para os alunos que o compõem e as suas expectativas podem ser mapeados, principalmente se focados em relação ao primeiro ponto do modelo de Tinto (1994) que é a motivação do ingresso até a sua perspectiva do que o curso pode lhe trazer. Esse mapeamento, semelhante ao exposto no trabalho de Junior (2020), pode levar a uma maior compreensão das relações entre o que levou o aluno a ingressar e o que eles esperam do curso de Física.

A universidade também deve se ocupar em divulgar projetos de extensão e iniciação científica que os alunos podem participar, seja com bolsa ou sem. Já que pela integração acadêmica, os alunos que participam de tais projetos e IC, mesmo que sem apoio financeiro, se sentem úteis, desenvolvem o senso de pertencimento e conseguem compreender a relevância que o currículo do curso de Física tem.

Para concluir o presente trabalho, espera-se que com tais discussões seja possível a ampliação de métodos que busquem aprimorar as políticas de permanência estudantil nos cursos de física.

REFERÊNCIAS

DO EVANGELHO, B. V.; DE MACHADO, L. M.; DORNELES, P.; MASSONI, N. T. Permanência no Curso de Licenciatura em Física da Unipampa Campus Bagé: um estudo exploratório com estudantes em fase final de curso. **Revista Thema**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 501– 515, 2019.

KUSSUDA, S. R. **Um estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Física: Discursos de Ex-alunos e Professores**. 2017. 307f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2017.

LIMA JUNIOR, P.; FRAGA JUNIOR, J. C.; ANDRADE, V. C. De; BERNARDINO, P. R. P. A Integração dos Estudantes de Periferia no Curso de Física: razões institucionais da evasão segundo a origem social. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 26, p. 1–15, 2020.

LIMA JUNIOR, P.; DE ANDRADE, V. C.; FRAGA JUNIOR, J. C.; E SILVA, J. A.; GOULART, F. M.; ARAÚJO, I. M. Excelência, Evasão e Experiências de Integração dos Estudantes de Graduação em Física. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, 2020.

LOBO, M. B. D. C. M. Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos Gerais das Causas e Soluções. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior Cadernos**, [s. l.], v. 25, n. 08780 220, p. 1–23, 2012.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and cures of Students Attrition**, Chicago University Press, ed. 2, 1994.

TINTO, V. Through the Eyes of Students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 254–269, 2017.