

(TRANS)FORMAÇÃO:

Saberes necessários para
esperançar no presente e no futuro

VOL. 2

ORGANIZADORAS:

MARIA DOLORES FORTES ALVES / IZABEL CRISTINA PETRAGLIA
ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS / TAMIRES DE CAMPOS LEITE

**(TRANS)FORMAÇÃO:
SABERES NECESSÁRIOS PARA
ESPERANÇAR NO PRESENTE E NO
FUTURO**

VOLUME 2



Comitê científico

Adalberto Duarte Pereira Filho (Ms.)
Arlete Rodrigues dos Santos Santa Rosa (Ms.)
Adriana Letícia Torres da Rosa (Dr.)
Anderson de Alencar Menezes Dr.)
Carla Luciane Blum Vestena (Dr.)
Edileine Vieira Machado Da Silva (Dr.)
Eduardo Gomes Onofre (Dr.)
Elione Maria Nogueira Diógenes (Dr.)
Elisangela Leal de Oliveira Mercado (Dr.)
Ettiène Cordeiro Guérios (Dr.)
Guilherme Vasconcelos Pereira (Ms)
Izabel Cristina Petraglia (Dr.)
Janayna Paula Lima De Souza Santos (Dra)
João Henrique Suanno (Dr.)
José Batista De Barros (Dr.)
Juan Miguel Gonzalez Velasco (Phd)
Liliam Maria Born Martinelli (Dr.)
Lucila Pesce (Dra.)
Madson Gois Diniz (Dr.)
Maria Antônia Pujol Maura (Dra.) (Espanha)
Maria Aparecida Pereira Viana (Dra.)
Maria Dolores Fortes Alves (Dra.)
Maria José De Pinho (Dra.)
Mariangelica Arone (Dra.)
Marilza Vanessa Rosa Suanno (Dra)
Marly do Socorro Peixoto Vidinha (Dra)
Michelle Jordão Machado (Dra)
Ricardo Antunes de Sá (Dr.)
Ricardo Monteiro Guedes De Almeida (Dr.)
Roberta Galasso (Dr.)
Sandra Meza (Dra) (Chile)
Saturnino de la Torre (Dr.) (Espanha)
Tamires de Campos Leite (Ms.)
Veleida Anahi Silva (Dr.)
Vivianne Lins Ebrahim Morcerf (Ms)
Walter Matias Lima (Dr.)

**Maria Dolores Fortes Alves
Izabel Cristina Petraglia
Ettiène Cordeiro Guérios
Tamires de Campos Leite
(Organizadoras)**

**(TRANS)FORMAÇÃO:
SABERES NECESSÁRIOS PARA
ESPERANÇAR NO PRESENTE E NO
FUTURO**

VOLUME 2



Copyright © Autoras e autores

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

Os conteúdos, opiniões, imagens e fotografias publicados, neste livro, são de inteira e exclusiva responsabilidade dos autores de cada capítulo.

**Maria Dolores Fortes Alves; Izabel Cristina Petraglia; Ettiène Cordeiro Guérios;
Tamires de Campos Leite [Orgs.]**

**(Trans)formação: saberes necessários para esperar no presente e no futuro.
Vol. 2.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 291p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0164-1 [Impresso]
978-65-265-0165-8 [Digital]**

1. Transformação. 2. Saberes. 3. Esperançar. 4. Pedagogia. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

PREFÁCIO

Aceitei com prazer o pedido da professora Maria Dolores Fortes Alves em nome dos organizadores, para escrever o prefácio deste livro que traz os dezesseis capítulos apresentados e outras contribuições. O livro foi idealizado a partir do trabalho partilhado no Congresso Internacional sobre Práticas e aprendizagem Integradoras e inovadoras – II CIPAI, e dos capítulos produzidos pelo grupo de pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadoras, junto a Universidade Federal de Alagoas em parceria com outras instituições nacionais e internacionais anteriormente citadas. A obra é alusiva ao Centenário de dois teóricos, pensadores: Paulo Freire e Edgar Morin.

O livro traz contribuições para o alargamento da concepção sobre o pensamento complexo, os desafios da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e do campo didático e formativo de professores, o currículo, as políticas de inclusão educacional, as práticas educativas criativas, a escola inclusiva e a aprendizagem de pessoas com história de deficiência no Brasil. A obra está organizada em duas partes sendo a primeira referente ao Congresso e a segunda contempla os estudos do grupo de pesquisa, abordando temas como: aprendizagem na condição da deficiência; representações conceituais nas vozes dos jovens e adultos com deficiência visual; e reflexões acerca do ponto de chegada ser o recomeço no processo inclusivo escolar.

Os capítulos deste livro nos conduzem por meio da ação-reflexão epistemológica e das narrativas de participantes de diferentes contextos escolares e não escolares, e a análise de processos de aprendizagem vivenciados na escola inclusiva e na escola regular a partir das interações provenientes da comunidade, família e trabalho, analisando e revisitando vivências de suas participações em contextos de práticas educativas.

A leitura do livro vem reforçar a necessidade de os educadores brasileiros e estrangeiros analisarem refletirem sobre a teoria da complexidade e suas interfaces inter, transdisciplinares e as práticas educativas, para além dos dissensos e divergências em torno de finalidade e de formas de funcionamento da escola regular e, a aprendizagem das pessoas com deficiência (PcD).

Assim, visando a amplitude de olhares em torno da articulação de conteúdos, metodologias e vivências no contexto escolar e não escolar, promovendo a superação de paradoxos, paradigmas e mitos em torno do “viver, o sentir e o atuar no mundo” (BLUM, et.al., 2022) na perspectiva de “fazer-se humanizado, um estado de presença consciente do eu no mundo, o que implica conectar-se com a essência da vida.” Contribuindo, ainda, para o desenvolvimento do ser humano, pois “todos nós temos de modo intrínseco uma essência, ela que nos impulsiona ao caminho do nosso propósito de vida.” (BLUM, et.al., 2022), em contraposição à visão instrumental, utilitarista e mecanicista de ensino decorrente das políticas educacionais brasileiras atuais. Particularmente, os temas abordados neste livro podem ajudar-nos no enriquecimento da formação inicial e continuada de educadores de modo a emponderá-los por meio da análise reflexiva dos capítulos apresentados. A formação precisa colaborar para os docentes possam aprender de forma colaborativa e conectada contextualmente (IMBERNÓN, 2016), isso ultrapassa a perspectiva de atualiza e ensinar. A escola é vista, neste livro como um local materializado para o desenvolvimento humano, a partir do entrelaçar de conhecimentos, de sujeitos históricos e sociais. Espaço esse, também palco da mediação de conteúdos extracurriculares e saberes comunitários trazidos pelos familiares e demais membros da comunidade escolar. O espaço é organicamente organizado por meio da criação de condições, de planejamento e de ambientes que proporcionem o trabalho coletivo. Destaquei alguns pontos, a meu modo, aproveitando, ideias desenvolvidas pelos autores nos vários capítulos.

Logo, é pela palavra que se pode constatar “um anúncio” (FREIRE, 2020) ou uma denúncia. A palavra autêntica mantém o contínuo diálogo entre a prática e a teoria, entre ação e ação e reflexão, entre anúncio e denúncia. A palavra humana, tal qual a palavra divina, é criadora. Para Freire, nossa existência “não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 2005). Nesse ínterim, a palavra não expressada também é essência e significado, pertencendo a linguagem e ao pensamento. A obra *Pedagogia do oprimido* (1987), mostra-nos que a educação e o educador verdadeiramente comprometidos como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não podem basear-se numa “consciência especializada”, mecanicista, compartilhada, mas sim na consciência como consciência intencionada ao mundo e nos homens como “*corpos conscientes*”, problematizadores das suas relações com o mundo.

Isso explica a relevância do pensamento complexo pautar as iniciativas de formação docente e sua mobilização por meio das perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação. São esses conceitos que possibilitam superar o distanciamento entre teoria e prática e entre as áreas do conhecimento e as realidades local e global, eliminando barreiras para “[...] enraizar o conhecimento físico, e igualmente biológico, numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade [...]” (MORIN, 2019, p. 139). A ecoformação tem como preocupação as demandas da realidade atual, especialmente as resultantes de “[...] condutas [...] orientadas à obtenção de grandes benefícios particulares em curto prazo, sem entender suas consequências para os demais ou para as futuras gerações” (MALLART, 2009, p. 29).

Fará bem aos leitores deste livro irem apropriando-se da ideia de uma escola que permita a religação e interconexão entre noções, conceitos e dimensões da realidade, diferentemente de conhecimentos isolados, propiciando aos educandos meios cognitivos e afetivos de estabelecer uma relação consigo mesmo, com

os outros, com o ambiente, em contextos de participação, diálogo e trocas mútuas, almejando as transformações nos modos de atuar e de viver, na cultura, na sociedade. Assim, será possível seguir com confiança e a esperança na educação como emancipação do sujeito, lembrando que a esperança se faz presente como condição para o diálogo, junto com o amor, a humildade, a confiança nos homens e nas mulheres se instaura, por sua vez, quando movida pela esperança e pelo esperar-se. Como nos lembra o mestre, o diálogo em busca do *ser mais* não pode ocorrer na desesperança. Faço minhas suas palavras “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1981). Vamos em frente com esperança e confiança, pois a conquista é trajetória de poucos que compreende que juntos podemos chegar aonde almejamos com integridade e pertencimento, essa consciência coletiva é urgente, emergente e necessária.

Nessa trajetória, a ideia de sabedoria complexifica-se à medida que integra e não mais elimina a afetividade, enfim, “[...] a paixão pode cegar, mas também pode iluminar a razão se esta reciprocamente a ilumina [...]”, nos recorda Morin (2021, p. 135), pois somos seres afetivos, precisamos da inteligência racional, mas ela é insuficiente para nos mantermos conectados com a vida e com a essência do nosso ser. Conscientes da importância da afetividade, e movidos pela mesma que nos conecta às pessoas e a nós mesmos; podemos discernir que no âmbito social e do ponto de vista psíquico, a afetividade estrutura as emoções, podendo regulá-las ou desregulá-las. Por conseguinte, no campo das emoções, o amor é impulsionador da ação para vida ou para morte. Cabe a nós educadores, considerar a afetividade e integrá-la em nossas práticas pedagógicas, visando impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Enfim, “existir no mundo é desarmonia constante e autorregulação, constituindo um processo de dor e cura que se misturam e se diferenciam” (BLUM, 2022). Quanto mais cresce o vazio, mais cresce a vontade e o desejo de reencontrar a alma, curá-la de um mal profundo, colocar em

harmonia o espírito e o corpo; recorre-se aos especialistas da psique humana ou “[...] ao guru à yoga ao budismo zen ou tibetano e ao terapeuta” (MORIN, 2017, p. 134). Tal movimento de busca pela autoregulação ou harmonia do espírito (alma) e corpo (self-imagem) é impulsionado pelo desejo profundo de amar e ser amado.

Desejo uma boa leitura!

Guarapuava, 4 de outubro de 2022.

Carla L. Blum

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
Maria Dolores Fortes Alves Izabel Cristina Petraglia Ettiène Cordeiro Guérios Carla L. Blum Vestena	
CAPÍTULO 1: DECRETO 10.502: TENTATIVA DE RETROCESSO NA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO ESCOLAR	21
Guilherme Vasconcelos Pereira Vivianne Lins Ebrahim Morcerf	
CAPÍTULO 2: PRÁTICAS EDUCATIVAS CRIATIVAS E TRANSFORMADORAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	35
Carla L. Blum Vestena Marlene Zwierewicz Ettiène Guérios Letícia Carreno Saucedo	
CAPÍTULO 3: A MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR	69
Adalberto Duarte Pereira Filho Cristina Miyuki Hashizume Vania Aparecida Calado Maria Betânia Correia De Oliveira	
CAPÍTULO 4: BREVE HISTÓRICO DO CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL E DE ALAGOAS	87
Juliana Melo Holanda Marly do Socorro Peixoto Vidinha Maria Dolores Fortes Alves	

CAPÍTULO 5: CONSTRUINDO DISCUSSÕES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR E NOVAS POSSIBILIDADES SOB OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS	113
Juliana Melo Holanda Nayanne Narla da Silva Rodrigues Maria Dolores Fortes Alves	
CAPÍTULO 6: ENSINO HÍBRIDO MÃO NA MASSA: ALUNOS MAIS ATIVOS NA APRENDIZAGEM	127
José Armando Valente	
CAPÍTULO 7: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSÍVEIS METODOLOGIAS NO ENSINO REMOTO EMERGENTE	137
José Eduardo Santos da Silva Silvia Santos Almeida Rita de Cácia Santos Souza	
CAPÍTULO 8: MUDANÇAS NAS BASES: COMO FICA A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR?	151
Elisângela Mercado	
CAPÍTULO 9: OS SERVIÇOS DE APOIO AOS UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REMOTO	173
Phelipe Lins de Moura Maria Quitéria da Silva Neiza de Lourdes Frederico Fumes	
CAPÍTULO 10: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA COM ALTAS HABILIDADES: UMA VISÃO INCLUSIVA	191
Jessica Cabezas Alarcón Rosa Vela Abella	

CAPÍTULO 11: A HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ESCRITAS DE QUEM SOFREU PRECONCEITO DURANTE AS AULAS NA ESCOLA	209
João Henrique Suanno Anna Clara Souza Sobral Jullianna Ferreira de Melo Vieira	
CAPÍTULO 12: MICHEL FOUCAULT: PROBLEMATIZAÇÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS À EDUCAÇÃO	227
Priscila Gomes dos Santos Walter Matias Lima	
CAPÍTULO 13: CON-FIANDO: CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	249
Dênia Falcão de Bittencourt Maria Aparecida Pereira Viana	
CAPÍTULO 14: O PENSAMENTO COMPLEXO, TRANSDISCIPLINARIDADE E O SER HUMANO	271
Idenise Naiara Lima Soares Maria Dolores Fortes Alves	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	285

APRESENTAÇÃO

Com o tema **“(Trans)formação: saberes necessários para esperar no presente e no futuro”** o Congresso Internacional sobre Práticas e aprendizagem Integradoras e Inovadoras - II CIPAI apresentamos discussões e reflexões relevantes para a educação do estado de Alagoas, do Brasil e do Exterior, pois homenageamos o centenário de dois grandes teóricos e pensadores reconhecidos internacionalmente: Paulo Freire e Edgar Morin. Com rigor, qualidade e leveza, os palestrantes no evento, trazem a presença destes dois grandes pensadores, que a mais de 100 anos, no Brasil e em inúmeros países, vêm polinizando saberes que nos encorajam a autonomia, liberdade, democracia, religação dos saberes. Diálogos que nos nutrem reflexões e ações sobre uma educação inclusiva e igualitária, de qualidade, baseada nos princípios de direitos humanos e em uma cultura de convivência para o desenvolvimento sustentável. Para tal, as falas e textos aqui presentes privilegiam processos dialógicos, inclusivos e criativos, tendo a complexidade e a transdisciplinaridade como eixo motriz.

Deseja-se nesta obra, suscitar e difundir amplas reflexões com o intento de contribuir para efetivar os direitos humanos, a inclusão, a não-violência, a formação de professores, as novas tecnologias e metodologias, a educação infantil e as políticas públicas que contribuam com a educação em suas diversas dimensões, fomentando a religação de práticas, saberes e seres, bem como, uma cidadania planetária. Salve, salve Paulo Freire e Edgar Morin!

Esta obra está organizada em dois volumes

No primeiro volume os capítulos foram produzidos pelos palestrantes brasileiros e internacionais que estiveram presentes no II Congresso Internacional sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (II CIPAI) ocorrido no ano de 2021 que,

devido às incertezas decorrentes do contexto gerado pela Pandemia da COVID-19, ocorreu na modalidade on-line.

O II CIPAI foi organizado pela coordenadora do grupo de pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (GPPAI) e contou com a parceria de professores de outras instituições, como: UFPE, UFPR, UEG, UFG, PUC/SP, UNIBAV, UNESP e de outros países como Barcelona, Chile, Bolívia e México.

Esta obra está organizada em dois volumes

No primeiro volume os capítulos foram produzidos pelos palestrantes brasileiros e internacionais que estiveram presentes no II Congresso Internacional sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (II CIPAI) ocorrido no ano de 2021 que, devido às incertezas decorrentes do contexto gerado pela Pandemia da COVID-19, ocorreu na modalidade on-line.

No segundo volume apresentamos também capítulos produzidos pelo grupo de pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadoras ao longo de 6 anos, desde a sua criação. p. 15 vol. 1 e 2.

O capítulo **“DECRETO 10.502: TENTATIVA DE RETROCESSO NA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO ESCOLAR”** Cujos autores são Pereira e Morcerf destaca sobre a importância de ficarmos atentas/os para o retrocesso que o Decreto n. 10.502/2020, representou e representa, visto que os principais argumentos de quem o defende são: as/os profissionais não estariam capacitadas/os; as escolas não estariam suficientemente aparelhadas; e, as crianças e as/os adolescentes com deficiência atrapalhariam outras crianças e adolescentes.

O capítulo **“PRÁTICAS EDUCATIVAS CRIATIVAS E TRANSFORMADORAS EM TEMPOS DE PANDEMIA”** cujos autores são Vestena, Zwierewicz, Guérios e Saucedo apresenta experiências de três projetos que consideram a escola e a formação docente em uma perspectiva formativa ecoformadora, focalizada em práticas transdisciplinares tendo a Educação como um fenômeno multidimensional e complexo que articula seres e saberes,

conhecimentos e fazeres, assim como, conteúdos curriculares e educação para a vida.

O capítulo **“A MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR”** cujos autores são Pereira Filho, Hashizume, Calado e Oliveira, reflete sobre as práticas escolares na inclusão escolar e sua interface com o processo de escolarização tendo como aporte teórico a epistemologia crítico-filosófica, a Psicologia Escolar crítica e a Psicanálise, considerando a complexa rede de engendramentos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que circundam o debate sobre a medicalização da deficiência e dos problemas de aprendizagem no cotidiano escolar.

O capítulo **“BREVE HISTÓRICO DO CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL E DE ALAGOAS”** cujas autoras são Vidinha e Alves, parte do pressuposto de que para entender a educação em Alagoas, é necessário analisar a evolução da educação no país, para o que, apresenta aspectos históricos com foco nas transformações e intervenções de organizações nacionais e internacionais nos sistemas de educação nos estados e municípios, após o que, lançam um olhar a luz da complexidade, para pensar novos rumos que estabeleçam uma nova conexão que religue seres e saberes.

O capítulo **“CONSTRUINDO DISCUSSÕES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um novo olhar e novas possibilidades sob os brinquedos e as brincadeiras”**, cujos autores são Holanda, Rodrigues e Alves compartilha experiências e discussões sobre os brinquedos e brincadeiras na educação infantil a partir de uma perspectiva integradora e inclusiva, abordando sobre a extrema importância das adaptações conforme as especificidades das crianças na educação infantil tendo em vista que pensar na educação é pensar um mundo em que todos possam conviver e se desenvolver em sua máxima potencialidade, com prazer, alegria, partilha e solidariedade.

O capítulo **“ENSINO HÍBRIDO MÃO NA MASSA: ALUNOS MAIS ATIVOS NA APRENDIZAGEM”**, cujo autor é Valente, descreve as etapas e apresenta um exemplo do ensino híbrido mão na massa, entre suas características a de desenvolver uma abordagem pedagógica em que os alunos podem realizar atividades usando ou não as TDIC, fora da sala de aula e durante as aulas presenciais, e também, podem ser criadas redes de colaboração entre alunos, gerando condições para a construção de conhecimentos curriculares com base na reflexão sobre o produto realizado e no aprofundamento conceitual.

O capítulo **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Possíveis metodologias no ensino remoto emergente”**, cujos autores são Silva, Almeida e Souza aborda sobre como a tecnologia pode auxiliar o ensino remoto inclusivo e sobre qual a importância da afetividade e da ludicidade como recursos metodológicos no ensino da educação inclusiva, tendo em vista a percepção de que o afastamento social tornou indispensável o diálogo e a cooperação entre pedagogos e alunos inclusivos.

O capítulo **“MUDANÇAS NAS BASES: como fica a política de inclusão escolar?”**, da autora Mercado, apresenta uma discussão acerca das mudanças decorrentes da aprovação da BNCC e BNC-Formação na Educação Especial, com vistas a propiciar uma reflexão sobre as políticas curriculares e formativas implementadas no Brasil no aumento da discriminação à pessoa com deficiência, na exclusão escolar e na violação dos direitos à educação de estudantes PAEE.

O capítulo **“OS SERVIÇOS DE APOIO AOS UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REMOTO”** de Moura, Silva e Fumes. os autores nos apresentam resultados de uma pesquisa acerca do cenário educacional, pandemia, desigualdade social, a invisibilidade da pessoa com deficiência e a falta de acesso às tecnologias e às aulas on-line. Teve como fundamentos teóricos aqueles advindos da Psicologia Sócio-histórica (PSH), que tem como base os fundamentos do Materialismo Histórico-dialético.

O capítulo **“ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA COM ALTAS HABILIDADES: uma visão inclusiva”**, cujos autores são Alarcón e Abella, tal capítulo se baseia na investigação levada a cabo no centro educacional *Instituto Eugeni Xammar*, localizado no Município de Ametlla del Vallés na província de Barcelona e pertencente à rede pública de ensino da Catalunha.

O capítulo **“A HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: escritas de quem sofreu preconceito durante as aulas na escola”** dos autores Suanno, Sobral e Vieira buscam-se evidências de homofobia no contexto escolar, especificamente nas aulas de Educação Física, por meio de relatos escritos por quatro homens homossexuais, de idades e convívio sociais diferentes, mas que em comum foram vítimas de atitudes preconceituosas dentro dos muros da instituição escolar que frequentaram. A partir dos relatos, observamos que as práticas comuns de bullying e preconceitos poderiam ser evitadas e direcionadas para discussões importantes, rompendo essas ações.

No capítulo **“MICHEL FOUCAULT: PROBLEMATIZAÇÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS À EDUCAÇÃO”** de Santos e Lima, os autores fazem uma ampla reflexão sobre as contribuições de Michel Foucault, para a Pedagogia e vida para o entendimento da vida social contemporânea. Portanto, pretendemos traçar algumas considerações para possíveis caminhos à educação brasileira, segundo alguns aportes foucaultianos.

O capítulo **“CON-FIANDO: CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES”** cujos autores são Bittencourt e Viana, defende que formação na cultura digital pode provocar um caminho possível pela humanização em que professores, vão tecendo novas tramas, Con-fiando, fiando juntos, afirmando a liberdade, a esperança, o afeto, culminando na compreensão de que a interatividade não é apenas clicar em ícones.

O capítulo **“O PENSAMENTO COMPLEXO, TRANSDISCIPLINARIDADE E O SER HUMANO”** de Soares e Alves as autoras têm por objetivo apresentar o pensamento

complexo de Edgar Morin, os conceitos teóricos, os constructos de sua teoria na tentativa de compreender o ser humano e seus entrelaçados com a transdisciplinaridade, segundo Basarab Nicolescu. Abordará também a perspectiva do ser humano frente ao pensamento complexo. O conteúdo apresentado foi um recorte de uma dissertação de mestrado que abordou o processo de inclusão e as práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior.

Maria Dolores Fortes Alves;
Izabel Cristina Petraglia;
Ettiène Cordeiro Guérios;
Carla L. Blum Vestena
Organizadoras

CAPÍTULO 1

DECRETO 10.502: TENTATIVA DE RETROCESSO NA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Guilherme Vasconcelos Pereira
Vivianne Lins Ebrahim Morcerf

Introdução

É no âmbito escolar que acontece a “magia” da aprendizagem, onde as/os discentes desenvolvem sua visão de mundo e aprendem a respeitar as diferenças a partir do conviver, do partilhar; assim, podemos dizer que a escola tem um papel fundamental em suas vidas.

É por meio do processo de inclusão que as pessoas, com ou sem deficiência, a partir de uma socialização baseada no respeito às singularidades de cada indivíduo, têm a oportunidade de conviver e progredir num processo ensino-aprendizagem abrangente, ou seja, que integre todos os níveis de ensino e proporcione uma formação omnilateral.

Conviver com as diferenças pode ser um privilégio para as/os envolvidas/os nesse processo, pois só a partir deste convívio temos a oportunidade de acumular diferentes experiências que se somarão a nossos processos de formação. Neste caminho, a escola poderá ser um espaço potencial de exaltação da convivência, atuando para reprimir práticas discriminatórias ou de exclusão e promovendo um espaço para que Pessoas com Deficiência possam exercer plenamente a sua cidadania. (PAN, 2008)

Para isso, a escola deverá praticar suas ações em total consonância com as legislações vigentes sobre o tema, desenvolvendo atuações de grande impacto social para a promoção

do processo de inclusão de todas/os, exercendo, desta maneira, seu papel social.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo propósito é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2011, p. 24), conceitualmente, podemos definir que Pessoas com Deficiência

são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2011, p. 24)

Nosso país tem uma vasta legislação referente aos direitos das Pessoas com Deficiência. Entre os dispositivos legais, a Constituição Federal de 1988, no seu capítulo III, art. 205, discorre que a educação é direito de todas/os e dever do Estado e da Família, e, especificamente no art. 208, descreve que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988)

Já a Lei 9.394/96, referente às Diretrizes e Base da Educação Nacional, no art. 59 do capítulo V, define que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem

capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 24).

Além das legislações que possibilitam às Pessoas com Deficiência estarem inseridas na rede regular de ensino, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, conhecida como Declaração de Salamanca, também contribuiu e contribui significativamente para favorecer a educação inclusiva no Brasil. Nela, em 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial, referindo-se à inserção da educação inclusiva em toda a educação básica e favorecendo, assim, o acesso, a permanência e o ensino para as Pessoas com Deficiência, além de promover a sensação de pertencimento ao ambiente escolar.

Porém, todos esses anos de luta e construção de um ambiente escolar capaz de garantir um ensino para todas/os as/os discentes, independente de suas diferenças, encontram-se ameaçados por um governo extremista e neoliberal, em que a política de Estado é uma política de exclusão de todas/os que se opõem ou não se encaixam em sua ideologia segregadora e, portanto, excludente.

Desse modo, foi a partir de um pensamento simplista que o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, fez declarações afirmando que discentes com deficiência atrapalhavam o aprendizado das/os demais estudantes em sala de aula, sendo necessário que essas/es alunas/os com deficiência sejam remanejados a instituições especializadas, num tipo de processo ensino-aprendizagem especificamente voltado a elas/es.

E, conforme esperado, as ameaças de retrocesso não ficaram limitadas ao discurso e à retórica daquelas/es que compõem a gestão do atual Chefe do Executivo Federal, visto que tal discurso foi transformado em decreto, um ato administrativo de competência do Chefe do Executivo Jair Messias Bolsonaro, que pretendia instituir a Política Nacional de Educação Especial, ato este, assinado pelas/os

ministras/os Milton Ribeiro, Ministro da Educação, e Damares Alves, Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Em seguida, por se tratar de um ato executivo inconstitucional, o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, sofreu Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6.590), e, em dezembro de 2020, o Ministro Relator Dias Toffoli proferiu liminar suspendendo seus efeitos a partir de argumentos sobre a sua inconstitucionalidade, decisão que foi reafirmada pelo plenário do Supremo Tribunal Federal na semana seguinte. Portanto, atualmente, tal decreto não se encontra em vigor.

Com relação à ADI que se contrapôs ao Decreto n. 10.502/2020, podemos dizer que o cerne da discussão sobre a constitucionalidade e a convencionalidade do referido decreto foi: a previsão das classes e escolas especializadas, e as escolas e classes bilíngues para pessoas surdas.

Portanto, apesar de não estar valendo, é importante que fiquemos atentas/os para o retrocesso que tal dispositivo representou e representa, visto que os principais argumentos de quem o defende são: as/os profissionais não estariam capacitadas/os; as escolas não estariam suficientemente aparelhadas; e, as crianças e as/os adolescentes com deficiência atrapalhariam outras crianças e adolescentes.

Nesse caso, resta a pergunta: a ideia não seria, justamente, criar condições para receber toda e qualquer pessoa e capacitar as/os profissionais das escolas para recebê-las? Além deste questionamento, nota-se que o terceiro argumento acaba por entender a noção de deficiência como dada, estanque, o que já sabemos que não é verdade, visto que varia conforme o que a sociedade oferece em termos de acessibilidade para que se possa conviver plena e efetivamente a partir de uma partilha que ajude a construir uma sociedade mais justa e menos excludente, o que nos faz lembrar Humberto Maturana, quando defende que

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que

seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. (MATURANA, 2002, p. 29)

Alinhado a tal pensamento, também citamos Paulo Freire (2019, p. 25 e 26), que, desde os anos 90, já nos afirmava: “foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar.” Desse modo, não podemos crer num ensino que não passe pelo diálogo e pelo intercâmbio de relações interpessoais complexas tecidas no e pelo afeto.

Felizmente, apesar de se sobrepor à política anterior, voltada às escolas inclusivas, o Decreto 10.502/2020 não se sobrepunha à Lei nº 13.146/2015, também chamada de Lei Brasileira de Inclusão - LBI, “destinada a assegurar e promover em igualdade de condições o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiências visando sua inclusão social e cidadania.”. (BRASIL, 2015)

Mesmo assim, é imprescindível a reflexão acerca da nossa conjuntura atual enquanto partes de uma nação que não mais se reconhece como um todo, ou que talvez jamais tenha se reconhecido como tal, dado que, como pontua Kathryn Woodward (2014, p. 9), “a identidade é relacional” e, portanto, “marcada pela diferença.”. Para a autora, esta identidade relacional é marcada pela diferença é atravessada por nossa subjetividade, no entanto, “vivemos nossa subjetividade num contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.”. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p. 56)

Dessa forma, compreende-se que a identidade é construída a partir das relações sociais e das circunstâncias em que se apresentam, pois se repõem a cada momento. Assim, levando em consideração que a identidade é construída a partir do convívio com diversas pessoas, não faz sentido, em nenhuma hipótese, apartar discentes com deficiência da convivência com as/os demais colegas sem deficiência no ambiente escolar alegando insucesso no aprendizado da turma. (CIAMPA, 1984)

Outro ponto negativo do referido decreto é o fato de não especificar se as Pessoas com Deficiência iriam frequentar apenas as salas especializadas ou se poderiam estar inseridas em outra turma, tendo contato com as/os demais estudantes da escola. Além disso, na educação inclusiva, não há pré-requisitos para que a PcD acesse a sala regular, pelo contrário, não precisa ser ou estar preparada, alfabetizada, ou ter qualquer outra condição prévia.

O Decreto n. 10.502/2020 trazia que o sistema seria optativo, por programas. E na época já questionávamos: como a família terá o direito de escolha, de optar, se nem todas as escolas serão inclusivas? A PcD terá que ser remanejada para uma escola com os recursos específicos, e sair, por exemplo, da escola onde suas/seus irmãos/ãos e/ou colegas estudam?

Não podemos esquecer que classes especializadas são equivalentes às classes especiais, uma experiência já vivida no Brasil; então, tal política não se configura como inclusiva, posto que a PcD estaria separada das demais. Também poderíamos nos questionar se o recurso da educação iria ser dividido para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, para as Classes Especializadas e para as Escolas Especializadas; pois, deste modo, gestoras/es poderiam entender que ficaria mais barato apenas direcionar alunas/os com deficiência para instituições polo especializadas, em vez de criar uma rede de apoio dentro do sistema de ensino do município ou do estado.

Já o capítulo 7, que tratava da implementação das ações, o inciso III do art. 9º trazia uma definição de critérios: “definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas”. Ou seja, a PcD precisaria se adequar; pois o espaço não seria mais um espaço de direito, e a pessoa seria remanejada a espaços “adequados”, conforme visão das/os proponentes/es.

Um outro risco se fundava na pergunta: como seria colocar numa mesma sala alunas/os com deficiência com idades, deficiências e graus de deficiência diferentes, visto que pode não

haver professora/or especializada/o que consiga atender a tal demanda? Ou será que teríamos classes especializadas para pessoas com deficiência intelectual, com deficiência física, e obedecendo suas respectivas faixas etárias e graus de deficiência?

Tais questionamentos se mostram pertinentes ao passo que entendemos que uma educação crítica, cidadã e emancipadora só se faz a partir de sua contextualização histórica, sendo necessário “olhar para si, se espelhar na sua história e se questionar se auxilia o homem em sua “evolução” humana ou se apenas perpetua as desigualdades e/ou aprofunda a alienação humana”. (PAIVA, p. 41-42)

Observa-se que a cada capítulo, artigo e inciso deste perverso decreto, evidencia-se o reducionismo e a fragmentação que o atual governo tentou sorrateiramente implementar, inserindo barreiras para, cada vez mais, excluir as Pessoas com Deficiência do processo educacional inclusivo.

Importante observar que classes especiais ainda existem, e, com este decreto, acabaram ganhando força e ainda mais alcance. Fazemos aqui uma reflexão: não é porque não estamos no cenário ideal, que vamos, agora, retroceder. Além disso, precisamos pensar o que há por trás desse retrocesso, e quem irá lucrar com isso, pois, diante da perversidade envolvida, arriscamo-nos a dizer que não se trata apenas de maldade pura e simples, mas sim, que pode ter interesse econômico por trás de tal decreto, e nos arriscamos também a chamar a academia para compor o debate público acerca do tema.

Sabemos que “o ser humano e o conhecimento seguem-se fragmentados, formatados, hierarquizados, século após século pela ciência e pelo currículo” e que as diferenças são propagadas e perpetuadas como motivo de discriminação e opressão, daí termos que entender a escola e as políticas públicas da área da educação como um espelho da sociedade e não meramente como um microcosmo isolado desta. (ALVES; DE BARROS; VIANA, 2018, p. 205)

Outra preocupação nossa em relação ao referido decreto é com a crueldade que ele gera perante as famílias, com a pressão representada pelo fato de as famílias terem que optar por uma escola especializada.

Exemplo: “Se não for assim, sua/eu filha/o não terá a devida assistência. É isso que você quer para ela/e?”. Uma retórica que não nos parece ética. Restando a pergunta: a família teria mesmo escolha?

Tais pontos também não pareceram positivos ao Ministério Público Federal, dado que, em abril de 2021, informou, via Nota Técnica, que a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longa da Vida (PNEE 2020), instituída pelo Decreto n. 10.502/2020, não estabelece modelo de educação inclusiva; um entendimento da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) – órgão do Ministério Público Federal (MPF) – externado em audiência pública promovida pelo STF.

Isto por quê? Porque, de acordo com o MPF e o STF, o Decreto n. 10.502/2020 utiliza

uma noção inadequada de inclusão, e acaba por promover um retorno ao paradigma anterior da integração, ao permitir a existência de modelos paralelos de ensino, com a criação de classes e escolas especializadas e classes e escolas bilíngues para pessoas surdas. (BRASIL, 2021, p. 32)

Visto que, no modelo fixado pela Constituição Federal de 1988 e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,

não se revela admissível a existência de mecanismos que permitam a prática de discriminação de educandos, de maneira a excluí-los do sistema regular de ensino segregando-os em escolas ou classes especializadas. (BRASIL, 2021, p. 33)

Pensamos que a saída para driblar esses mecanismos discriminatórios seja justamente a compreensão de nossas identidades e diferenças como identidades e diferenças relacionais, intercambiáveis, portanto, mutuamente determinadas e socialmente construídas. Para Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 76), devido às características citadas, tanto a identidade quanto a diferença precisam ser “ativamente produzidas”, dado que “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social.” E é nesta perspectiva que restam mais algumas perguntas: que sociedade queremos? Que sociedade estamos a construir?

Para nos ajudar na resposta, vamos citar uma abordagem sobre o conceito de cidadania segundo Maria Cândida Moraes: nas palavras da autora, o conceito de cidadania é entendido como “mediador dos requisitos mínimos de justiça e do sentimento de pertencimento comunitário.” (MORAES, 2019, p. 36)

Na conjuntura atual, não se admite que governantes, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, tratem a educação inclusiva de forma simplista, presas/os em uma ideologia de exclusão e discriminação que fortalece o desequilíbrio no processo ensino-aprendizagem de todas/os as/os discentes envolvidos na escola.

É urgente criar na sociedade um pensamento que contribua para ligar e religar tudo que se encontra fragmentado; e, para tanto, faz-se necessário um olhar multidimensional onde seja produzido um emaranhado de ações, interações e retroações capazes de compreender e superar a insuficiência do pensamento simplista. (MORIN, 2005)

Apesar do mencionado decreto não estar vigente, é preciso ficar vigilante com relação ao cumprimento de sua revogação pelo Supremo Tribunal Federal, pois, em 11 de fevereiro de 2021, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) precisou recorrer novamente ao STF, visto que, desta feita, o Ministério da Educação vinha descumprindo a decisão do Supremo ao instruir gestoras/es de escolas a colocarem em prática tudo o que o Decreto n. 10.502/2020 outrora determinava. (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021)

Neste sentido, a comunidade escolar deve refletir a respeito dessa tentativa de desmonte do processo de inclusão escolar, pois é com muita luta que o paradigma da inclusão vem se construindo nas últimas quatro décadas. É necessário repensar o sistema educacional no sentido de religar saberes, produzindo e compreendendo o pensamento complexo, e encarando as incertezas oriundas deste momento político no qual a sociedade brasileira se encontra. (MORIN, 2005)

Um religar de saberes que dialoga profundamente com nossa subjetividade, uma vez que esta envolve nossos sentimentos e

pensamentos mais profundos, pessoais e íntimos; a mesma subjetividade que é e só pode ser vivida e compreendida dentro de um contexto social no qual o significado de nossas experiências vem a partir e através da linguagem e da cultura na qual estamos inseridas/os. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, p. 56)

Para Morin (2017, p.18), o desafio cívico que nos é imposto atualmente diz respeito ao enfraquecimento de nossa percepção global, o que, conseqüentemente, leva ao enfraquecimento do nosso senso de responsabilidade e ao declínio da força propulsora da solidariedade, onde “cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada”, perdendo-se, assim, o elo orgânico e a sensação de pertencimento ao lugar em que vivemos, às pessoas com as quais dividimos nossas existências e aos ambientes sociais que frequentamos.

Porém, como fortalecer a educação com vistas a uma percepção global se o currículo ainda está baseado na fragmentação disciplinar? Tal fragmentação nega o conhecimento do todo e foca somente nas partes, impedindo, desta maneira, o diálogo com os demais saberes e as demandas sociais. Hoje, entendemos que se o sistema educacional não reprimir tudo que for disciplinar e fragmentado, ficará refém de decisões excludentes oriundas de chefes de Estado que reduzem, de modo muito específico, as Pessoas com Deficiência a pessoas incapazes de usufruir do aprendizado como qualquer outra. (PETRAGLIA, 1995)

É preciso, cada vez mais, que a escola se aproprie do pensamento complexo, no sentido do diálogo entre as várias áreas do conhecimento e a comunidade, para que, desta forma, seja possível solucionar os problemas advindos do paradigma da inclusão e, assim, possamos nos proteger do autoritarismo de governos neoliberais que segregam e distanciam todas/os que não se adéquam à sua ideologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de retrocesso das políticas públicas no Brasil, faz-se necessário que a escola resista e, ao mesmo tempo, junto com a comunidade, esteja vigilante às investidas de segregação impostas e/ou sutilmente sugeridas. Para Adorno (2020), tentativas contundentes de conduzir a sociedade à emancipação são sempre submetidas a enormes resistências. Portanto, não podemos fechar os olhos às ofensivas retrógradas que atentam contra os mínimos avanços voltados às políticas públicas de inclusão socialmente referenciadas.

Vale ressaltar que todas/os da comunidade escolar devem estar abertas/os às diferenças, entendendo que cada pessoa, com deficiência ou não, é singular e tem um tempo de aprendizado particular. Faz-se necessário, ainda, uma escuta sensível, a partir da qual, a/o professora/or, junto com a/o discente, possa pensar em estratégias para favorecer a amplificação do processo ensino-aprendizagem e, assim, contribuir para que a inclusão se fortaleça cada vez mais no ambiente escolar, reprimindo qualquer possibilidade de retrocesso e viabilizando a inclusão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALVES, Maria Dolores Fortes. Reflexões sobre aprendizagem: de Piaget a Maturana. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 838-862, 2015.

ALVES, Maria Dolores Fortes; DE BARROS, Abdizia Maria Alves;

VIANA, Maria Aparecida Pereira. Currículo, da fragmentação a tessitura comum. A diversidade fortalecendo a teia da vida.

Linguagens, Educação e Sociedade, v. 1, n. 1, p. 198-215, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República**

Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1,

Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [ww.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 3 dez. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica PFDC n. 3/2021**. Inconstitucionalidade e inconveniência do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020). Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Disponível em: www.mpf.mp.br/pfdc/atuaacao/manifestacoes-pfdc/nota-tecnica-pfdc-mpf-3-2021/view.pdf. Acesso em: 17 mai. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial é questionada no Supremo em duas ações**. Supremo Tribunal Federal. Brasília, 26 de out. 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456482&ori=1>. Acesso em: 4 dez. 2021.

BRASIL. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008: **decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência,

2011. Disponível em: www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/turismo-acessivel/Convencao__Pessoas_com_Deficiencia.pdf. Acesso em: 4 dez. 2021.

BRASIL. **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. Supremo Tribunal Federal.** Brasília, 1 dez. 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em: 4 dez. 2021.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: CODO, W; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2019.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

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

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 23ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

PAIVA, Luiz Carlos de. Educação e tecnologia na educação profissional e tecnológica: um material didático-formativo [recurso eletrônico] / Luiz Carlos de Paiva – Anápolis: IFG, 2019.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva.** Curitiba: IBPEX, 2008.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSSETTO, Elisabeth. A contribuição do pensamento de Maturana para a educação. **Educere et Educare**, v. 5, n. 10, 2010.

ROCHA, Luiz Renato Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de. Política de Educação Especial em Disputa: uma análise do Decreto n. 10502/2020. **Práxis**

Educativa, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

Acesso em: 28 mai. 2022.

SILVA; Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn.

Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS EDUCATIVAS CRIATIVAS E TRANSFORMADORAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Carla L. Blum Vestena
Marlene Zwierewicz
Ettiène Guérios
Letícia Carreno Saucedo

INTRODUÇÃO

Este capítulo sistematiza parte das reflexões tecidas pelas autoras em uma mesa de diálogos realizada em 2021, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), durante os eventos: VIII Semana Internacional de Pedagogia (VIII SIP) e II **Congresso Internacional sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (II CIPAI): 100 anos de P. Freire e E. Morin**. Com o mesmo título deste capítulo, a mesa teve como objetivo discutir demandas da educação atual e sua vinculação a práticas educativas criativas e transformadoras desenvolvidas no Brasil e no México. E aqui seguem sistematizadas três experiências brasileiras.

A primeira experiência foi desenvolvida no município de Marquinho (PR). Como resultado de um estudo analítico-reflexivo, a parte do capítulo dedicada a ela sistematiza o “Programa Formação-Ação em Escolas Criativas: religando saberes da família na escola”, realizado durante o período de transição, do isolamento das crianças, devido à pandemia causada pelo Sars-CoV-2, ao retorno às atividades presenciais.

Essa parte tem como objetivo refletir sobre a organização e o desenvolvimento do respectivo programa, realizado em três unidades de ensino participantes da Rede Internacional de Escolas Criativas

(RIEC). A experiência — coordenada pela equipe do Laboratório de Psicologia Educacional (LAPE), em parceria com o Laboratório de Educação Especial (LEA), ambos da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) — proporcionou, à equipe da Secretaria de Educação de Marquinho e às professoras participantes, múltiplas reflexões do ponto de vista pedagógico e didático, deflagrando-se como objeto de reflexão de parte da mesa de diálogos, realizada na UFAL, intitulada “Protagonismo de pais e professores na formação ecossistêmica de crianças”.

A segunda experiência foi realizada durante uma pesquisa com intervenção, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador (SC). Com o objetivo de conhecer as contribuições da construção colaborativa de uma biblioteca sustentável, articulada ao desenvolvimento de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE), para leitura, interpretação e produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maridalva de Fátima Palamar, de União da Vitória (PR), a pesquisa foi desenvolvida e defendida durante o ano de 2021, durante um período de transição do ensino a distância ao formato híbrido, ou seja, quando passou a haver um rodízio de estudantes para participação em aulas presenciais.

A terceira experiência — vivida pela terceira autora, quando participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) — constitui um exemplo de uma prática educativa criativa e transformadora, na perspectiva da complexidade, que articula conteúdos curriculares e educação para a vida. Trata-se de uma prática voltada ao objetivo da docência que não tem a memorização de conteúdo e a repetição como método, mas como processo decorrente de uma aprendizagem conceitual.

Esse programa constitui um incentivo ao aprimoramento da formação docente, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para ações desenvolvidas, em

conjunto, por acadêmicos dos cursos de Licenciaturas, por docentes da Educação Básica que atuam como supervisores e por docentes de Instituições de Ensino Superior que atuam como coordenadores de área. A experiência, objeto dessa parte do capítulo, integra o Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Matemática e aconteceu na UFPR e na Escola Municipal São Luiz, em Curitiba (PR); sua metodologia estruturante da ação pautou-se no Projeto Temático que associava aprendizagem matemática e desenvolvimento de valores para a cidadania, sendo criado e desenvolvido em conjunto pelos estudantes pibidianos e pela professora supervisora da escola e coordenadora (GUÉRIOS *et al.*, 2017).

Antes da apresentação das experiências, são discutidos conceitos nodais que as nutriram. Dessa forma, evidencia-se uma vinculação teórico-prática mobilizadora de metamorfoses na prática pedagógica como respostas de formações que as dinamizam.

O VIVER, O SENTIR E O ATUAR NO MUNDO

O fazer-se humanizado compreende um estado de presença consciente do eu no mundo, o que implica conectar-se com a essência da vida. Todos nós temos de modo intrínseco uma essência, ela que nos impulsiona ao caminho do nosso propósito de vida. Por muitas vezes, somos enganados pelo ego, que nos diz que devemos escolher a profissão a ser seguida, quando na verdade a essência nos mostra com qual profissão mais nos identificamos; assim, a profissão se ilumina e se materializa diante dos nossos olhos. Isso é tão incrível que é possível nos vermos projetados, exercendo-a com muita alegria e comprometimento profissional.

O religar-se e o reconectar-se na profissão também se expande para outros espaços das relações humanas. A esse respeito, recordamos de uma passagem escrita em alusão ao intelectual Edgar Morin, quando Cristovam Buarque menciona o prazer de conhecer e estar com uma pessoa “[...] de caráter digno e de respeito quanto as suas ideias: além da sabedoria que inspira, conheci a

generosidade, o bom humor e a força existencial com que leva a vida” (NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 39). Ainda, sobre Buarque:

Lembro-me de uma noite em que após um debate teórico em Dijon, nos reunimos para um jantar, mas Morin não compareceu ao jantar. Pediu desculpas e explicou que no dia seguinte teria de sair muito cedo para ir a Paris de carro, pois deveria fazer sua mudança para um novo apartamento, para o qual se mudaria com a sua futura esposa, com quem se casaria depois de ter ficado viúvo. Esse é Morin que aos quase 90 anos na época cancela um jantar no final da noite por causa de um compromisso com a noiva na madrugada do dia seguinte. Deixou-nos frustrados com a sua ausência, mas admirados com a vitalidade e com seu entusiasmo pela vida.

Já em Quito, assisti a fato que merecia ter sido filmado: Morin dançando com Joan Baez. Embora ela já estivesse na faixa dos 60 anos ele devia quase ter idade para ser seu pai. Ainda assim, faziam um par perfeito, que deleitava a todos que forma influenciados por seus livros e pelas músicas dela, e que então os viam deslizando no ritmo de uma música latina. Já era tarde naquela noite, no mesmo dia em que ele tinha chegado de Paris, indo do aeroporto para a palestra: mas, apesar das muitas horas de voo, e da sua idade, Morin falou em espanhol durante uma hora sem tropeço, sem se sentar um segundo e nos enchendo de ideias inéditas, sintonizadas com o espírito dos novos tempos. (NASCIMENTO; AMAZONAS; PENA-VEIGA, p. 39).

A arte de viver se confunde com a própria arte de amar, no mais profundo sentido da palavra, de se conectar a essência ao propósito de vida. Morin (2017a, p.13) nos questiona a esse respeito: seria a arte de viver a poesia e a sabedoria?

Para Morin (2017a, p.14), ao perceber que ganhamos a vida, também podemos perceber que a perdemos, uma vez que bem materiais trazem satisfações, mas, mesmo na posse deles, surgem as insatisfações espirituais; enfim, poderíamos complementar essa ideia, acrescentando-se a ela a nossa compreensão. O homem, diante de si e de suas conquistas, vê-se sozinho, desamparado pelas ausências existenciais, como a falta de um grande amor, ou de uma família. Isso lhe causa um mal-estar interior que o leva ao decréscimo das atividades e de sua qualidade, ou, até mesmo, a uma agitação, em que lazer e divertimento sem medida desvia-o das suas verdadeiras necessidades. O vazio surge e cresce.

Quanto mais cresce o vazio, mais cresce a vontade e o desejo de reencontrar a alma, curá-la de um mal profundo, colocar em harmonia o espírito e o corpo; recorre-se aos especialistas da psique humana ou “[...] ao guru à yoga ao budismo zen ou tibetano e ao terapeuta” (MORIN, 2017, p. 134). Enfim, existir no mundo é desarmonia constante e autorregulação, constituindo um processo de dor e cura que se misturam e se diferenciam. E o movimento é impulsionado pelo desejo profundo de amar e ser amado. O mesmo amor que adoce pode ser transformado em amor que cura, está aqui a autorregulação psíquica.

Toda existência humana, no mundo planetário, compreende uma educação para a vida, a partir da vida, e encontra ressonância em perspectiva epistemológica que tem o conhecimento na interface com a vida e na conseqüente articulação contínua entre teoria e prática (MORIN, 2017). De modo ousado, afirmamos que tal articulação é a própria vida, com suas ambigüidades e contradições marcadas pela imponderabilidade, que está à mercê de que, conforme Guérios (2002), circunstâncias imprevisíveis emergem.

Educar-se na e para a vida planetária nos leva a refletir sobre a ética da vida e o modo como ela pode se identificar com uma vida de sabedoria. Isso é possível quando rompemos com a visão de *homo sapiens*, ampliando a percepção, com a inclusão da afetividade, antes excluída, paralisada e patologizada. Nesse processo, “[...] a loucura e o delírio aparecem como carências patológicas que alteram o fundo racional sadio da natureza humana” (NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 135). Na mesma perspectiva, a sabedoria “[...] identifica-se com a prudência, uma arte de viver pela qual a razão governa dominando ou eliminando as paixões, essas fontes de ilusão de delírio” (MORIN, 2021, p. 135). Assim, a lógica do exercício pleno da razão elimina por si mesmo a afetividade, a sabedoria associa-se à apenas ao exercício da cognição.

No entanto, sabe-se que a afetividade pode mobilizar ou imobilizar a razão; ela é a única capaz de tal proeza. Se todas as atividades racionais da mente são acompanhadas de afetividade,

isso nos leva a pensar que atividades cognitivas e não cognitivas também são movidas ou não pela afetividade. Por conseguinte, a afetividade é a mola que impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano.

Nota-se que a ideia de sabedoria complexifica-se à medida que integra e não mais elimina a afetividade. Como nos lembra Morin (2021, p. 135), “[...] a paixão pode cegar, mas também pode iluminar a razão se esta reciprocamente a ilumina [...]”, pois somos seres afetivos, precisamos da inteligência racional, mas ela é insuficiente para nos mantermos conectados com a vida e com a essência do nosso ser. A afetividade é o que nos conecta às pessoas e a nós mesmos; no âmbito social, do ponto de vista psíquico, a afetividade estrutura as emoções, podendo regulá-las ou desregulá-las. No campo das emoções, o amor é impulsionador da ação para vida ou para morte.

Por isso, a relevância de repensar a formação docente; em especial, a motivação de superar aquilo que Behrens (2007, p. 441) define como abordagem enciclopédica na docência, que, ainda segundo a autora, tem acompanhado os docentes por séculos, carregando “[...] como maior herança o distanciamento entre teoria e prática e a reprodução do conhecimento”. Portanto, são urgentes alternativas formativas que possibilitem:

[...] transitar para um paradigma educacional capaz de colaborar não apenas com o uso de uma vastidão de informações pelos estudantes – e que a cada dia se tornam mais acessíveis e se diversificam por meio de diferentes mídias –, mas que também favoreça práticas pedagógicas que os mobilizem a identificar problemas e a trabalhar colaborativamente na sua resolução, estimulando sua resiliência no enfrentamento de adversidades enquanto se apropriam dos conhecimentos curriculares. (ZWIEREWICZ; ZANOL; HORN, 2020, p. 233-234).

Para Nóvoa (2022, p. 62), “Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões [...]”. Nessa mesma direção, Imbernón (2016) reitera que, além de atualizar e ensinar, a formação precisa

colaborar para que os docentes possam aprender de forma colaborativa e conectada contextualmente; e isso se dá por meio da criação de condições, de planejamento e de ambientes que proporcionem o trabalho colaborativo.

Isso explica a relevância do pensamento complexo pautar as iniciativas de formação docente e sua mobilização por meio das perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação. São esses conceitos que possibilitam superar o distanciamento entre teoria e prática e entre as áreas do conhecimento e as realidades local e global, eliminando barreiras para “[...] enraizar o conhecimento físico, e igualmente biológico, numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade [...]” (MORIN, 2019, p. 139).

É nesse enraizamento que a transdisciplinaridade ganha sentido, já que “A transdisciplinaridade, especificamente, repousa de início sobre as disciplinas, mas as transcende, expressando sua essência na relação entre sujeito e objeto” (ALMEIDA; ZWIEREWICZ; CARREÑO-SAUCEDO, 2019, p. 94).

Ao ser dinamizada de forma articulada com o pensamento complexo, a transdisciplinaridade favorece práticas pedagógicas que se orientam pela superação daquilo que Sá (2019, p. 19) define como “[...] uma visão fragmentada, disjuntiva e separadora do ser humano em relação à natureza e à sociedade”. Essa perspectiva é potencializada quando no contexto educacional ambos os conceitos são vinculados à ecoformação, justamente por esta se constituir em uma formação “[...] construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem” (SILVA, 2008, p. 101).

A ecoformação tem como preocupação as demandas da realidade atual, especialmente as resultantes de “[...] condutas [...] orientadas à obtenção de grandes benefícios particulares em curto prazo, sem entender suas conseqüências para os demais ou para as futuras gerações” (MALLART, 2009, p. 29). Como alternativa para esse tipo de conduta, a ecoformação contribui para “[...] estabelecer as premissas teóricas das unidades ecológicas de base que religam o

homem à natureza [...]”, potencializando “[...] a relação com o ambiente natural como processo essencial de consolidação da condição humana” (SILVA, 2008, p. 101). Nesse sentido, as relações recíprocas entre pessoa e ambiente são fortalecidas, abrindo espaço para que o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza possa também ser “[...] formador de outras ligações, em especial das ligações humanas [...]”, deixando claro que “[...] o objeto da educação relativa ao ambiente não é o ambiente enquanto tal, mas a relação do homem com ele” (SILVA, 2008, p. 101).

As experiências sistematizadas na sequência são iniciativas comprometidas com esse processo. São experiências que vinculam o ensino à pesquisa e ou à extensão ou a ambas simultaneamente, potencializando a aproximação entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: CAMINHO TRAÇADO PARA A ECOFORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O “Programa Formação-Ação em Escolas Criativas: religando saberes da família na escola” tem como base uma proposta com o mesmo título e já vem sendo desenvolvida em outros locais, especialmente em cidades catarinenses e paranaenses. Dependendo das demandas locais, inclui-se um subtítulo compatível, como é o caso da experiência aqui relatada, em que se optou por “religando saberes da família na escola”. A proposta formativa também vem sendo explorada em pesquisas do PPGEB/UNIARP, constituindo-se como objeto de estudo de Almeida (2018), Zielinski (2019), Horn (2021) e Zanol (2021).

O respectivo programa vincula-se à Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC)¹, coordenada por Saturnino de la Torre, catedrático emérito da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e pela segunda autora deste capítulo, e formada por diferentes

¹ <https://www.esuelascreativas.es>

núcleos vinculados a Instituições do Ensino Superior do Brasil e do exterior, contando com a participação de profissionais comprometidos com a superação do ensino linear, fragmentado e descontextualizado, favorecendo, nesse processo, a interação entre a Educação Básica e o Ensino Superior (ZWIEREWICZ *et al.*, 2017).

Visando a descrição do percurso nos traçados da formação em Marquinho, elencamos quatro aspectos teórico-metodológicos utilizados para religar os saberes docentes, a saber: i) o sentipensar as famílias; ii) sentipensar uma mesclagem possível; iii) a realidade e seus múltiplos níveis de compreensão; e iv) novos modos de ser e estar nas escolas e nas famílias.

Tais percursos foram escolhidos devido ao entendimento de que a formação na área da educação compreende unirmos o aprender a decodificar o seu mundo interior ao saber do que se passa em cada etapa de sua vida e ao conhecer de seus impulsos, suas emoções, seus pensamentos, sentidos e significados, para um agir mais consciente. Também consideramos o aprender a conhecer o mundo que o rodeia e a ocupar o lugar que lhe corresponde; identificar-se e ampliar o seu olhar para as múltiplas dimensões do ambiente e, assim, poder responder aos desafios com protagonismo, considerando demandas tanto do contexto local quanto das vivenciadas globalmente.

A respeito do sentipensar as famílias, fez-se convite a elas para participarem de encontros no espaço da escola, para oportunizar o diálogo e a troca de ideias sobre questões referentes às necessidades de mudanças dos espaços, almejando a criação de cenários ecoformadores. Partiu-se da compreensão que o sentipensar é o “[...] processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretação da realidade, a partir da reflexão do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (TORRE, 2001, p. 23).

O sentipensar é um processo de junção do “sentir” e do “pensar”, relacionado essencialmente a ações, como persistir,

interagir, atuar, comunicar, etc. São duas vertentes complementares, a primeira de cunho afetivo emocional (sentir) e a segunda do âmbito cognitivo (pensar). Daí a necessidade de uma concepção integradora da realidade, em que o biológico, o psicológico e o sociocultural representam dimensões parciais de uma realidade complexa.

Trata-se de uma perspectiva que compreende o ser humano em sua inteireza, reconhecendo que a identidade humana surge, realiza-se e ressignifica-se, de maneira complexa. Na vida cotidiana, atuamos como um todo, pensamento e sentimento conjugam-se de tal modo que fica difícil saber qual dos dois prevalece sobre o outro, por isso, a proposta de uma formação que vincule teoria e prática e priorize a dialogicidade entre escola e família.

Considerando que o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas tem como base teórica as contribuições do pensamento complexo e se dinamiza por meio de uma perspectiva de ensino transdisciplinar e ecoformadora, são previstas cinco etapas que se conectam. Elas iniciam com a aproximação da proposta às reais necessidades docentes e culminam com a polinização das experiências criativas e transformadoras desenvolvidas pelos participantes durante a própria formação. No caso da experiência de Marquinho, o cronograma foi organizado de acordo com o disposto nos quadros 1 a 4:

Quadro 1: Cronograma da Formação-ação das professoras, etapa 1, 2021

Datas	CH	Mediadores(as)	Temas
20/07	1h30min	Prof. Dra. Carla Vestena Todos os Professores	Religando saberes para acolher os alunos após a pandemia.
03/08	1h30min	Doutoranda Christiane Storrer (UFPR) Professores Ed. Infantil	Observar, escutar e acolher a criança da Educação Infantil. — Neurodesenvolvimento na primeira infância.

04/08	2h	Prof. Dra. Carla Santana (UNICENTRO) Professores Ens. Fundamental	Observar, escutar e acolher a criança: aspectos do desenvolvimento das crianças do Ensino Fundamental: – Neurociência, criatividade e o desenvolvimento da inteligência emocional.
05/08	1h30min	Doutoranda Christiane Storrer (UFPR) Professores Ed. Infantil	Aspectos importantes da Educação Inclusiva
10/08	1h30min	Grupo do Projeto Criativo Ecoformador Todos os Professores	Pensar os espaços e tempos na escola: Projeto Criativo Ecoformador
	1h30min	Prof. Dra. Carla Vestena Todos os Professores	Aspectos da aprendizagem durante e pós-pandemia: – Como trabalhar com a defasagem e as "dificuldades" de aprendizagem? – Como trabalhar com o ensino híbrido?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nessa etapa 1, o foco centrou-se no desenvolvimento infantil, na Educação Especial e Inclusiva, nos Projetos Criativos Ecoformadores e nas práticas pedagógicas.

Quadro 2: Cronograma da Formação-ação das professoras, etapa 2, 2021

Datas	CH	Mediadores(as)	Temas
04/10	1h30min	Prof. Dra. Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby	Desenvolvimento infantil (0 a 6 anos): aspectos de prevenção e de intervenção precoce

		Professores Ed. Especial e Inclusiva	
04/10	1h30min	Prof. Ms. Magali Maria Joham Professores Ed. Infantil	Ensino e dificuldades de aprendizagem
18/10	1h30min	Prof. Dra. Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby Professores Ed. Especial e Inclusiva	Características e práticas inclusivas: Transtorno do Espectro Autista (TEA)
22/11	1h30min	Prof. Dra. Bernadete Bastos Valentim (SEED/UNICENTRO) e prof. Leandro Cordeiro (mestrando do PPGE/UNICENTRO) Professores Ed. Especial e Inclusiva	Características e práticas inclusivas Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto ao Quadro 2, o foco da formação centrou-se no desenvolvimento infantil e na Educação Especial e Inclusiva.

Quadro 3: Cronograma da Formação-ação das professoras da Educação Infantil, etapa 2, 2021

Datas	Horas	Mediadores(as)	Temas
25/10	1h30	Prof. Dr. André Luís Onório Coneglian (UEL)	Literatura infantil e contação de histórias.
17/11	1h30	Prof. Eliziani Damiani, Prof. Michele Rankel (SESSD/PR), Prof. Tatiane Oliveira (CAPS-Poço Novo-MG)	Pensar a infância, as atitudes, os espaços, os tempos, na Educação Infantil, numa perspectiva de uma escola criativa e ecoformadora.

29/11	1h30	Prof. Dra. Mariulce da Silva Lima Leineker	A importância do brincar na Educação Infantil: a ludicidade, os jogos, a psicomotricidade.
-------	------	--	--

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 4: Cronograma da Formação-ação das professoras do Fundamental I, etapa 2, 2021

Datas	Horas	Mediadores(as)	Temas
13/10	1h30	Prof. Ms. João Carlos Lemos (SEED)	Literatura infantil e contação de histórias.
17/11	1h30	Prof. Eliziani Damiani, Prof. Michele Rankel (SEED/PR), Prof. Tatiane Oliveira (CAPS-Poço Novo-MG)	Pensar a infância, as atitudes, os espaços, os tempos, na Educação Infantil, numa perspectiva de uma escola criativa e ecoformadora.
30/11	1h30	Prof. Dr. André Luís Onório Coneglian (UEL)	A formação do leitor: leitura e interpretação de textos.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na mesa de diálogo, foi apresentada uma parte da proposta desenvolvida. No entanto, previa-se sua continuidade. Uma das atividades foi prevista para junho de 2022, para abordar temas como: características e práticas inclusivas e a família e a escola: escuta, diálogo e relacionamentos, junto às professoras da Educação Infantil e da Educação Especial e Inclusiva. Enquanto que a ênfase a ser dada com as professoras do Ensino Fundamental compreenderá o tema: Ensinar por meio do lúdico, numa perspectiva dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) e as Práticas Pedagógicas.

Entre os diferenciais da proposta, observou-se a possibilidade de criar um espaço para socialização de brinquedos construídos pelas crianças em casa com materiais não estruturados. A iniciativa pauta-se na ideia de que o amor parte de uma atitude epistemológica

para a construção de uma aprendizagem que privilegie a cooperação que acontece na aceitação mútua, na aceitação do outro como legítimo outro (VESTENA; GUÉRIOS, 2022).

Além disso, destaca-se que, no decorrer da proposta formativa, observou-se o que já foi verificado em outros locais; ou seja, “[...] protagonizam-se transformações que se estendem para além dos muros das escolas, dando sentido não apenas aos conteúdos curriculares trabalhados a partir da realidade, mas também às instituições de ensino que se transformam para transformar seu entorno” (VEBER; ZWIEREWICZ; SILVA, 2019, p. 95-96). Nesse processo, a proposta formativa se aproxima da expectativa de Nóvoa (2017, 2019), de pautar a metamorfose da prática pedagógica.

Além disso, a formação reafirma a interdependência entre o viver e o conhecer, acenando que vida e cognição não estão separadas, conforme asseveram Maturana e Varela (1995). Nesse sentido, vida e cognição são perpassados pela afetividade constitutiva da tessitura multidimensional da complexidade humana (MORIN, 2011) e, portanto, práticas educativas integradoras e transformadoras são substrato para a configuração de escolas criativas, alicerçadas em princípios da complexidade (MORIN, 2018) que vislumbram a consciência planetária como princípio educativo (GUÉRIOS, 2002).

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR BIBLIOTECA DOS SONHOS

Essa segunda experiência integra a dissertação, do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), intitulada “Estratégias transdisciplinares e ecoformadoras de leitura, interpretação e produção textual vinculadas à cocriação de uma biblioteca sustentável”, desenvolvida pela então mestranda Salete de Matias (2021a). O Projeto Criativo Ecoformador Biblioteca dos Sonhos², constitui o produto educacional desenvolvido durante a referida

²Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699942>

pesquisa. Os objetivos de ambas as propostas são sistematizados no Quadro 5:

Quadro 5: Objetivos da pesquisa e do produto educacional

Objetivo da pesquisa	Objetivo do produto educacional
Desenvolver um Projeto Criativo Ecoformador (PCE), vinculando conteúdos curriculares do 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Maridalva de Fatima Palamar, de União da Vitória (PR), a estratégias transdisciplinares e ecoformadoras de leitura, interpretação e produção textual, durante o processo de cocriação de uma biblioteca sustentável	Construir uma biblioteca de forma colaborativa e sustentável, por meio de ações em que o conteúdo curricular é articulado às atividades de projeção e execução da obra, visando o desenvolvimento integral e o compromisso com a inclusão e a preservação do meio ambiente.

Fonte: Matias (2021a, 2021b).

A pesquisa envolveu uma intervenção realizada na Escola Professora Maridalva de Fátima Palamar, uma das instituições da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória (PR). “Nesse cenário, o uso de estratégias transdisciplinares e ecoformadoras para a leitura, interpretação e produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental se transformou em elemento de religação entre os conteúdos de diferentes componentes curriculares, o contexto e o planeta (MATIAS, 2121b, p. 2).

Matias (2021b) registra que os princípios pedagógicos que nortearam o planejamento e o desenvolvimento do PCE e sua transformação em produto educacional têm como base a educação complexa. Trata-se de uma perspectiva, proposta por Izabel Cristina Petraglia (2008), que tem como propósito “[...] propiciar a reflexão e a ação de resgatar a nossa essência e a nossa humanidade, acenando com novas perspectivas de resistência, emancipação e felicidade”. A autora defende que ambos — pensamento complexo e educação complexa — colaboram para ressignificar “[...] a vida presente e transitória, a partir da transformação do olhar de novas formas de pensar e de agir, que partam da linearidade em direção à

complexidade, por meio de um olhar multidirecional” (PETRAGLIA, 2008, p. 35).

Em relação ao PCE, a metodologia criada por Torre e Zwierewicz (2009), publicada na obra “Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação”, tem sido explorada no desenvolvimento do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas e em outras iniciativas formativas. A estrutura do PCE é composta por uma sequência didática, cujo epítome constitui a etapa de abertura da prática pedagógica e a polinização o seu encerramento. Sua utilização colabora para superar práticas pedagógicas centradas na simples reprodução dos conhecimentos e no distanciamento do currículo em relação ao contexto e às condições planetárias (ZWIEREWICZ, 2017).

Para ser utilizada na pesquisa, Matias (2021b) organizou a intervenção explorando a metodologia do PCE em quatro etapas, conforme descrição do Quadro 6. As ações previstas em cada etapa “[...] ocorreram articuladamente, apesar do planejamento de cada etapa atender objetivos específicos [...]”. Nesse processo, previu-se “[...] desde a elaboração colaborativa do projeto da biblioteca sustentável até a polinização dos resultados de todo o processo [...]” (MATIAS, 2021b, p. 3).

Quadro 6: Etapas da intervenção do Projeto Criativo Ecoformador Biblioteca dos Sonhos

Etapas	Descrição
Etapa I	Envolveu o levantamento de dados para a elaboração do projeto da biblioteca, com o compartilhamento de ideias sobre como poderia ser o cenário, incluindo desenhos e maquetes com sugestões, atividades de divulgação do projeto na comunidade e outras ações vinculadas a diferentes componentes curriculares. As atividades foram realizadas integralmente de modo remoto, conforme as normas decorrentes da pandemia causada pelo Sars-CoV-2.
Etapa II	Abrangeu diversas atividades transdisciplinares e ecoformadoras, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares. Também realizadas remotamente, tais ações se relacionaram

	<p>diretamente com os temas abordados no PCE, como o desenvolvimento sustentável e a reutilização de produtos. Assim, valorizou-se o conhecimento pertinente e o estímulo a iniciativas que envolvessem a mobília e outras demandas relativas à organização do espaço e à disponibilização de um acervo bibliográfico.</p>
Etapa III	<p>Consistiu-se, efetivamente, na organização da biblioteca, com a arrecadação de recursos, construção da mobília e coleta do acervo. Essa etapa, realizada no formato híbrido, contou com a participação de estudantes, docentes, pais e outros membros da comunidade escolar interna e externa que se envolveram na confecção de almofadas e cortinas, na pintura de paredes, estantes, mesas e em outras ações detalhadas neste documento.</p>
Etapa IV	<p>Correspondeu à polinização da iniciativa, que divulgou o projeto buscando valorizar todos os que com ele colaboraram, desde a projeção até a execução. Entre as alternativas para disseminar essa experiência, destaca-se a confecção de um livro que apresenta a memória de constituição do acervo da biblioteca, com registros de ações realizadas no desenvolvimento do PCE. Além disso, o próprio espaço, a mobília e o acervo da biblioteca constituem recursos de polinização, pois possibilitarão a continuidade de outras ações sustentáveis relacionadas tanto à leitura, produção e interpretação textual como a outras atividades articuladas aos diferentes componentes curriculares. Da mesma forma, este produto educacional é uma estratégia de polinização, pois ele poderá servir de referência para iniciativas em diferentes instituições de ensino que queiram conectar a criação de cenários ecoformadores às atividades rotineiramente realizadas no decorrer do ano letivo.</p>

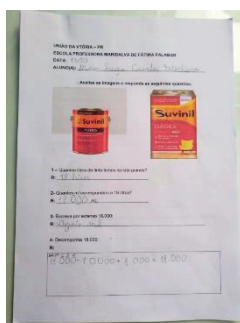
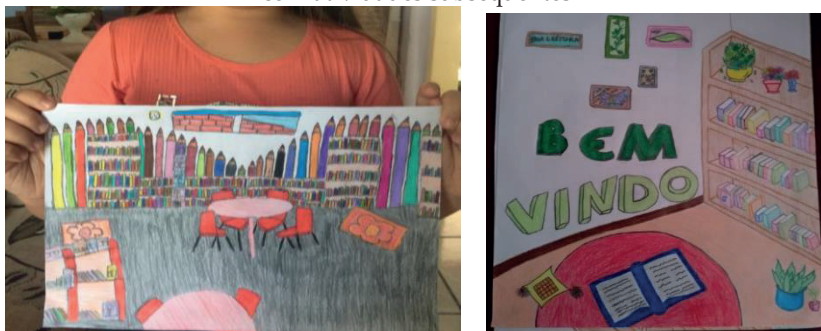
Fonte: Matias (2021b).

Na sequência, sistematiza-se algumas atividades desenvolvidas. Uma parte foi desenvolvida enquanto os estudantes permaneciam em suas residências e outra no momento de ensino híbrido, quando os estudantes participavam de rodízios para as aulas presenciais.

Atividades: a biblioteca dos sonhos, representada artística e matematicamente e a confecção de uma *ecobag*

Essa atividade foi desenvolvida na Etapa II da proposta. Tinha como intenção a possibilidade dos estudantes representarem artisticamente a biblioteca que desejariam ter na escola, utilizando-se de diferentes conteúdos escolares: entre eles: Língua Portuguesa — com a oralidade envolvida nos diálogos com os familiares e nas decisões tomadas; Ciências — com a seleção de materiais alternativos; Matemática — com cálculos, envolvendo medidas para distribuições da mobília; e Arte — com a seleção do *layout* e a confecção da maquete; Também, pode-se levar em consideração a construção de maquetes feitas a posteriori. A Figura 1 representa tanto esboços da biblioteca propostos pelos estudantes como uma atividade desenvolvida na sequência.

Figura 1: Atividade artística expressando a Biblioteca dos Sonhos e vinculação com atividades subsequentes



Fonte: Matias (2021b).

Antes dessa atividade, uma mãe circulou em uma moto pela comunidade, caracterizada de um personagem da literatura infantil, visando estimular a leitura; além disso, foram realizados círculos de leitura entre os estudantes e seus familiares. Também foi aplicado um questionário com o objetivo de coletar ideias dos estudantes para o desenvolvimento do PCE, já que a metodologia prevê a participação efetiva dos estudantes no planejamento.

Também foram desenvolvidas outras atividades depois da representação artística, entre elas, a confecção de uma composteira nas casas dos estudantes e de uma *ecobag*. Independentemente do tipo de atividade, existia sempre o compromisso de vinculação com os conteúdos curriculares, tal como ocorreu com a confecção da *ecobag*, que envolveu várias áreas do conhecimento, entre elas: Português — com pesquisa sobre a produção de papel e seu processo de decomposição, elaboração de lista de materiais alternativos e ecológicos para confecção da *ecobag* e produção textual — com dados obtidos pela pesquisa e sua correlação com o desenvolvimento do produto final; Arte — com *design* de produtos e processos artísticos; e Ciências — com o estudo do significado do termo biodegradável, da poluição do solo, do efeito estufa e da reciclagem. Para a pesquisadora, esses tipos de atividade “[...] visaram o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento de ações propícias para o bem viver individual, social e ambiental. Além disso, fortaleceram o sentimento de pertencimento, especialmente por envolver conhecimentos pertinentes” (MATIAS, 2021b, p. 29).

ORGANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DOS SONHOS

Quando o município iniciou o retorno gradativo às aulas presenciais, foi o momento de acelerar a organização da Biblioteca dos Sonhos. Foi quando o formato adotado possibilitou “[...] a participação efetiva de pequenas equipes formadas por estudantes, pais e outros membros da comunidade [...]”. Enquanto os pais e/ou responsáveis participaram da confecção da mobília para a biblioteca,

“[...]as avós utilizaram seus conhecimentos de costura para desenvolver as almofadas [...]. Nessa altura do projeto, já se percebia “[...] uma intensa participação da comunidade, envolvendo-se com as atividades escolares das crianças e pensando em conjunto um projeto transformador” (MATIAS, 2021b, p. 30).

Destaca-se, também, que todas as atividades implicavam o estudo de diferentes conteúdos curriculares, valorizando o protagonismo dos estudantes na criação de soluções para as demandas surgidas. A Figura 2 representa parte do processo:

Figura 2 – Organização da Biblioteca dos Sonhos



Fonte: Matias (2021b).

Quando os estudantes foram questionados sobre a relevância da iniciativa e o que aprenderam com ela, expressaram-se com os

seguintes relatos: “[...] acho que me ajudou bastante, porque quando começava a ficar triste por não poder sair de casa, um colega de sala me mandava mensagem para [...] ajudar com mais ideias e isso me fazia esquecer dos momentos ruins da Covid-19” (E21); “[...] eu pude medir as paredes, os tetos, o chão, e não foi só no caderno [...]. E eu pude calcular os preços dos itens, das latas de tinta, fazer o troco e ajudar meus colegas” (E2); “[...] aprendi na prática a entender as horas com o relógio para ver o tempo que leva a germinação, dias, semanas e meses. Antes fazia no caderno, mas não entendia muito bem” (E3). “[...] aprendi que contribuir com os meus amigos me deixa feliz” (E4).

Portanto, o planejamento e o desenvolvimento desse Projeto Criativo Ecoformador Biblioteca dos Sonhos se justifica, conforme indica Matias (2021b), pelo seu potencial para “[...] superação de práticas pedagógicas atomizadas e descontextualizadas, incluindo as voltadas para a leitura, produção e interpretação textual [...]”. É por isso que “[...] pretendeu-se a organização de uma biblioteca, entendendo-a como um cenário ecoformador que colabora para a transcendência da hiperespecialização. Ou seja, para aquilo que para Morin (2018, p. 13-14) “[...] impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui) [...]”, pois “[...] o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo”.

PRÁTICA EDUCATIVA CRIATIVA E TRANSFORMADORA: A EXPERIÊNCIA DA CASA SUSTENTÁVEL

Esse subitem apresenta o exemplo de uma prática educativa criativa e transformadora, na perspectiva da complexidade, que articula conteúdos curriculares e educação para a vida, coordenado pela terceira autora deste capítulo. Trazemos de Vestena e Guérios (2022, p. 91), como pressuposto, que a prática educativa entendida como fenômeno complexo “[...] agrega um conjunto de variáveis/componentes impossíveis de serem enumeradas, devido à

multidimensionalidade que lhe é constitutiva e à imprevisibilidade que lhe é característica”.

No decorrer de suas pesquisas, Guérios (2002, 2021) defende que a significação do conteúdo escolar se dá de modo mais intenso e de modo conceitual quando é vinculado a situações que são vivenciadas pelos alunos e fazem parte de um contexto pertinente, que lhes oportuniza, ao mesmo tempo em que estão em situação de aprendizagem de conteúdos curriculares, estarem em situação de aprendizagem para a vida.

Para Guérios (2021), existe imbricação entre instituição educativa e vida, geratriz de uma prática pedagógica na perspectiva da complexidade, que proporciona articulação entre os conteúdos curriculares e educação para a vida. Nessa imbricação, está um embrião para que a ação docente tenha como princípio didático uma prática educativa que seja criativa e transformadora.

Tal prática propicia que o objetivo da docência não tenha a memorização de conteúdo e a repetição como método, mas que tenha na memorização o processo decorrente de uma aprendizagem conceitual. Porque, se for conceitual, colabora para que os estudantes estabeleçam relações entre conteúdos curriculares, e entre estes e situações que lhes são significativas, por dizerem respeito à vida, já que o que é significativo para o docente, não necessariamente é significativo para o estudante.

Para ilustrar sobre práticas criativas e transformadoras, tomemos como exemplo uma experiência vivida pela terceira autora deste capítulo, quando participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Trata-se de um programa de incentivo ao aprimoramento da formação docente, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para ações desenvolvidas, em conjunto, por acadêmicos dos cursos de Licenciaturas, por docentes da Educação Básica que atuam como supervisores e por docentes de Instituições de Ensino Superior que atuam como coordenadores de área. A experiência objeto deste

capítulo fez parte do Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Matemática e aconteceu na Universidade e na Escola Municipal São Luiz em Curitiba (PR). A supervisora do PIBID, nessa escola, foi a professora Ivanir Coser. Os acadêmicos participantes foram os do curso de Pedagogia e do curso de Licenciatura em Matemática. A metodologia estruturante da ação foi por meio de Projeto Temático que associava aprendizagem matemática e desenvolvimento de valores para a cidadania, sendo criado e desenvolvido em conjunto pelos alunos pibidianos, professora supervisora da escola e coordenadora (GUÉRIOS *et al.*, 2017).

Embora o contexto não fosse remoto, envolveu uma vida remota articulada com a vida presencial dos estudantes e docentes da escola, acadêmicos e professora da universidade e pessoas da comunidade. Trata-se de projeto que articulou escola e vida. Contemplou conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e de Ciências, do 4º ano do Ensino Fundamental, tendo como tema central e articulador: “noções de sustentabilidade”.

O processo foi interessante, porque o projeto ocorreu no decorrer de todo o ano letivo. Apesar de não ter tido um dia demarcado para começar e um dia para terminar, teve um ponto de partida e um ponto de chegada. A perspectiva metodológica pela qual as noções de sustentabilidade foram desenvolvidas foi a de resolução de problemas no decorrer de todo o processo. Mas não foi resolução de problemas propostos por meio de enunciados prévios, esperando-se dos estudantes cálculos e respostas. Foram problemas criados em função de problematizações que foram sendo desenvolvidas pelo grupo, considerando-se os estudantes da escola com as suas expectativas, as suas vontades de conhecer, as suas vontades de saber, por conta das constantes provocações que iam sendo feitas pela professora Ivanir, pelo grupo de pibidianos e pela professora orientadora da universidade.

Foi um movimento criativo do início ao fim, visto que o projeto foi uma construção essencialmente transdisciplinar. Importante dizer que não havia “aulas de transdisciplinaridade”, nem “aulas de

complexidade” para os pibidianos e para a docente da escola. O que havia era a perspectiva transdisciplinar da professora coordenadora que, intencionalmente, a imprimia no cotidiano das atividades, na tentativa de aproximar a prática pedagógica aos princípios da complexidade, na perspectiva de Edgar Morin (2011), particularmente, do conhecimento pertinente. Com isso, estimulava um processo permanente de reflexão sobre perspectivas educativas da docência, em que questões eram discutidas, problematizadas, transformadas em situação problema, resolvidas, na medida em que o movimento acontecia, acompanhado de reflexão permanente. Pode-se dizer da existência de uma ambiência transdisciplinar que, por meio de contextos criados por questões pertinentes à sustentabilidade, possibilitou que componente educativo e conteúdos curriculares estivessem articulados, um significando o outro, conforme postula Guérios (2021).

O exemplo aqui apresentado teve seu objetivo estabelecido em função de um desafio: o de construir uma casa sustentável na escola. Esse desafio foi muito interessante, porque colocou todos frente a uma situação inusitada. A Figura 3 mostra a casa pronta, mas como é que ela foi construída? A figura mostra que ela é feita de caixas recolhidas pelas crianças. O processo de coleta foi acompanhado por discussões sobre sustentabilidade econômica, social e ambiental, enfatizando sobre qual poderia ser a participação de todos na construção dessa casa.

Figura 3: A casa sustentável e o cantinho da leitura

Figura 3a: a casa sustentável



Figura 3b: cantinho da leitura



Fonte: arquivo pessoal de Guérios.

Havia uma intencionalidade educativa manifesta: a de que a casa fosse sustentável, mas que o processo para a sua construção, desde a primeira caixinha, extrapolasse a ação de reunir material para construí-la. Assim, noções de sustentabilidade que foram desenvolvidas durante o processo permitiram que as crianças verbalizassem que não estavam apenas reunindo material para construir uma casa sustentável, mas que, com isso, estavam cuidando da própria casa em que moravam, da cidade, da escola e do planeta. Foi uma perspectiva educativa planetária, conforme Morin (2017, p. 44) proclama, que estava surgindo, decorrente das problematizações efetuadas.

No decorrer de todo o processo, a professora Ivanir e os pibidianos discutiam o que envolvia a construção, considerando noções de sustentabilidade e conteúdos curriculares. Entre as tantas noções de sustentabilidade e os conteúdos curriculares desenvolvidos, foram incorporados os “4 Rs” da sustentabilidade (repensar, reduzir, reutilizar e reciclar), que não estavam previstos nos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos, mas que fizeram-se necessários em função de indagações que emergiram das reflexões realizadas por parte das crianças, caracterizando a multidimensionalidade constitutiva da prática pedagógica e

viabilizando a imprevisibilidade que lhe é característica, conforme afirmaram Guérios (2002) e Vestena e Guérios (2022). Não estavam previstos, mas se fizeram necessários, pois do contexto emergiu esse conhecimento que se tornou pertinente, como ensina Morin (2011).

Um fato interessante foi que as crianças mobilizaram a escola, as famílias e algumas pessoas da comunidade. Olhando-se para a figura 3, tem-se noção da quantidade de caixas que foram necessárias. Conseguir essa quantidade foi um movimento realmente coletivo. No tocante às disciplinas, conhecimentos de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências foram abordados o tempo todo. A professora Ivanir tinha a “hora da Matemática”, “a hora da Língua Portuguesa”, “a hora das Ciências”, de modo articulado, relacionado, não linear, tampouco fragmentado. Desde o estudo detalhado de cada uma das caixas, por exemplo, incorporou-se conhecimentos aritméticos e conhecimentos geométricos, objetivando o desenvolvimento de pensamento matemático.

Um fato interessante foi a articulação de ideias matemáticas e conteúdos que transcendiam os curriculares programados para o 4º ano. Em determinado momento, as crianças sentiram necessidade de saber “quanto mais” precisaria de caixas para dar certo a construção da casa até o final do ano letivo, e como é que iam fazer para saber esse número. Então, fizeram um exercício de projeção: realizaram um cálculo (nos jeitos deles), considerando o número de caixas que já tinham recolhido, o que da casa já estava construído e quanto tempo eles tinham levado para reunir aquele número de caixas. Então, conjecturaram sobre quanto tempo levariam para conseguir o número suficiente de caixas, e estipularam um calendário com datas e números de caixas para cada aluno conseguir, o que se tornou um compromisso da turma. Esse movimento levou algum tempo e ocorreu com a professora Ivanir e os pibidianos, problematizando constantemente as indagações e jamais dando respostas.

Conteúdos de Ciências e de Língua Portuguesa, à medida que iam emergindo, também foram abordados pela professora, com

habilidade que foi sendo aprimorada no decorrer do tempo em que articulava esses conhecimentos. Afinal, também a professora e a coordenadora estavam em processo de aprendizagem.

Sob o ponto de vista educativo, criou-se com as crianças um sentido de perspectiva planetária, porque elas diziam "ah, mas sou eu na escola, mas também sou eu no mundo, porque minha escola pertence ao mundo". A expectativa resultante dessa vivência é de que essas crianças tenham iniciado o desenvolvimento de um pensamento planetário, e de que isso reflita no modo de pensar delas, dos pibidianos, e das professoras. Corroborando com o relato da professora coordenadora, autora nesse capítulo: "porque eu mesma, no decorrer de todo esse processo, fui me vendo e me revendo e me construindo. Por exemplo, eu tive que estudar muito sobre sustentabilidade, porque foi um tema que emergiu de todo o grupo, em relação às escolas, em relação aos pibidianos, em relação aos programas escolares. Então, essa necessidade de estudo que vai acontecendo é muito interessante".

Na Figura 3, ao lado da casa, há uma mesa. Sobre a mesa, há revistas e livros. Por que estão ali? Porque, nos momentos de língua portuguesa, além dos conteúdos, eles estavam muito interessados em ler, e, inclusive, comentaram que "é mais fácil ler quando está à mão". Então, decidiram que a casa teria livros e revistas, para o que organizaram a mesa agregada à casa, visível na Figura 3. Na discussão sobre que livros e revistas deixar disponível à mão, sugeriram que houvesse livros de diferentes assuntos. Entre eles, os de sustentabilidade. Das reflexões constantes, foi tomando corpo o sentido de uma educação ambiental que abordasse sustentabilidade como educação para a vida.

Na ampliação das discussões as crianças concluíram que ler é bom, e que mais do que bom, ler é preciso. E conjecturaram que imaginar amplia o mundo, e se amplia o mundo, elas, crianças, são importantes na escola, e fora dela também. E mais, que "sonhar dá vontade de conhecer, e que, daí, dá vontade de fazer as coisas". Segundo eles, a literatura possibilitava que sonhassem. Então,

criaram, ao lado da casa construída, um “cantinho de leitura”, em um espaço que não era utilizado, a não ser para depositar coisas em desuso. A escola envolveu-se no projeto e permitiu que utilizassem esse local, e inclusive emprestou vasos com folhagens. Eles colocaram almofadas para as pessoas sentarem, porque se elas quisessem ler em um ambiente externo, mas com verde — porque afinal de contas tem que ter verde em um ambiente saudável — poderiam curtir aquele “cantinho de leitura”.

Outro aspecto interessante foi a preocupação com a ambientação da casa. De fato, eles estavam envolvidos com questões que transcendiam a construção da casa em si. Dentro dela colocaram um sofá para as pessoas sentarem. Cuidaram de detalhes: flores nas janelas, enfeite no telhadinho, mesa de leituras. Eles discutiram e chegaram à conclusão de que o ambiente tem que ser agradável, ter iluminação, claridade e ventilação, porque se fosse um ambiente fechado, seria um ambiente desagradável, não faria bem a saúde. Então, era preciso que a casa tivesse janelas e uma porta, até porque as pessoas, segundo as crianças do quarto ano, entram pela porta, mas olham pela janela.

A comunidade se envolveu com a construção da casa. Os pais construíram um chão de paletes (ripas de madeiras) doados pela comunidade, porque as crianças deduziram que se tivesse umidade, a casa estragaria! As laterais também são de paletes.

Com o envolvimento das crianças, a comunidade se envolveu com a ideia de discutir sobre sustentabilidade e sobre o planeta. De modo positivo, os pais comentavam, por exemplo: "meus filhos estão discutindo essas ideias na escola? Como assim? A escola não é o lugar de aprender português, matemática, ciências?". Sim, a escola é esse lugar, mas a escola é também o lugar da educação para a vida. Muito interessante que quanto mais eles vinculavam-se ao projeto da Casa Sustentável, mais curiosidade eles tinham. E entendemos que foi um processo criativo, porque foi desenvolvido à medida que as situações foram sendo configuradas e problematizadas, levando em conta a compreensão das crianças sobre as situações

configuradas, que por sua vez, geravam novas situações. Então, todas elas foram situações de aprendizagem.

Ao final do ano, houve um evento de inauguração da casa sustentável, que ocorreu no pátio da escola com a presença de crianças de outras turmas, de professores, de membros da escola e de pais. Sentindo-se partícipes de um processo educativo para a comunidade, eles diziam "nós aprendemos sobre sustentabilidade, mais do que aprendemos sobre português, sobre matemática".

Foi uma experiência que configuro como uma prática transdisciplinar criativa e transformadora. Transdisciplinar, pelas relações estabelecidas entre conhecimento escolar e conhecimento da e para a vida. Criativa, pelas práticas criadas, considerando as problematizações das situações que emergiram constantemente e que oportunizaram observar, indagar, conjecturar, discutir, elaborar hipóteses, prever, relacionar, decidir. Criativa pela perspectiva transdisciplinar que lhe foi inerente. Transformadora, por ser educativa. Criativa, também, pelo embrião para o desenvolvimento de uma consciência planetária desencadeada por princípios da sustentabilidade que, conforme Guérios *et al.* (2017, p. 94), possibilitem que "entendam o sentido de pensar e agir a partir da sustentabilidade hoje, para que, como cidadãos do futuro, possam amenizar impactos de uma sociedade com tão baixo percentual de consciência planetária acerca da sustentabilidade e viver com dignidade em um planeta saudável".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo analítico e reflexivo, indagamos sobre o que têm em comum uma biblioteca sustentável, um cantinho de leitura organizado em uma área externa na escola, uma casa sustentável construída na escola, a confecção de uma composteira nas casas dos estudantes e uma *ecobag*. Pode-se responder que são resultados materializados de experiências pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras. Se por um lado são resultados materializados, por

outro, são essencialmente educativos, em que a prática do agora estará subsidiando um modo ampliado de pensar o futuro – sementes para um pensar planetário.

Concebendo a Educação como um fenômeno complexo, as experiências apresentadas articulam seres e saberes, conhecimentos e fazeres, assim como, conteúdos curriculares e educação para a vida, denotando a multidimensionalidade que lhe constitui. São práticas coletivas, colaborativas, que envolveram estudantes e professores da Educação Básica, estudantes e professores de universidades, família e comunidade, na constituição de diferentes cenários ecoformadores, em que, de algum modo, todos foram protagonistas. Nesses cenários, ocorrem as emergências, o inesperado, o imprevisível; neles, estão possibilidades de articulação do conhecimento com a vida, e conseqüentemente, da teoria com a prática. Nesses cenários, está a vida em si, com suas contradições.

Conclui-se que pensar a escola e a formação docente em uma perspectiva formativa ecoformadora, focalizada em práticas transdisciplinares criativas e transformadoras, é por natureza educativo, pela possibilidade de promover aprendizagem de conhecimento pertinente, imbricado com aprendizagem de valores para a vida. É um modo de estar com Edgar Morin.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. R. Influência do programa de formação-ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.

ALMEIDA, A. L.R.; ZWIEREWICZ, M.; CARREÑO-SAUCEDO, L. Do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas ao planejamento transdisciplinar e ecoformador em uma escola do campo. **Revista Extensão em Foco**, Caçador, v. 7, n. 2, p. 91-107,

2019. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/extensao/article/view/2164/0>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089>. Acesso em: 13 mar. 2022.

GUÉRIOS, E. Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/245250>. Acesso em: 28 mai. 2022.

GUÉRIOS, E.; ROX, C.; BROZA, F.; COSER, I. Promoção da educação na aprendizagem da docência em matemática: uma experiência com objetivo transdisciplinar. In: LORENZETI, L.; AIRES, J.; ZIMER, T.; SILVA, L. (org.). **O PIBID na UFPR: socializando experiências**. Toledo: Editora Vivens, 2017. p. 88-96.

GUÉRIOS, E. Prática pedagógica na perspectiva da complexidade: articulação entre educação matemática e educação para a vida. **Revista Polyphonia**, Goiânia, n. 32, v. 1, p. 100-117, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67393>. Acesso em: 28 mai. 2022.

HORN, M. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras na Educação Básica de União da Vitória/PR. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGE) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

MALLART, J. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (org.). **Uma escola para o século**

XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-41.

MATIAS, S. Estratégias transdisciplinares e ecoformadoras de leitura, interpretação e produção textual vinculadas à cocriação de uma biblioteca sustentável. 2021a. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2019.

MATIAS, S. **Projeto Criativo Ecoformador (PCE) com estratégias para leitura, interpretação e produção textual articuladas à cocriação de uma biblioteca sustentável.** Caçador: UNIARP, 2021b. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/699942>. Acesso em: 12 mai. 2022.

MORIN, E. **A cabeça bem-cheia: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Tradução: Maria Alice Sampaio Dória. 18. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2019.

MORIN, E. **O método 1: A natureza da natureza.** Tradução: Ilana Heineberg. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2017a.

MORIN, E. **O método 6: ética.** Tradução: Juremir Machado da Silva. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

NASCIMENTO, E, P.; AMAZONAS, M.; PENA-VEIGA, A. **Edgar Morin, homem de muitos séculos: um olhar latino Americano.** São paulo: Edições Sec. São Paulo, 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. In: NÓVOA, A.; ALVIM, Y. (org.). **Escolas**

e Professores: proteger, transformar, realizar. Salvador: Sec/Iat, 2022. p. 55-74.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PETRAGLIA, I. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 32, p. 29-41, 2008. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jXbN7PJqByfpGMBsp5R36Wp/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa.** Curitiba: Appris, 2019. p. 17-64.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau.

Desenvolvimento e Meio Ambiente, v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. DOI <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>. Acesso em: 20 dez. 2021.

TORRE, S. **Sentipensar: estratégias para un aprendizaje creativo.** Campinas: Mimeo, 2001.

TORRE, S. de la e ZWIREWICZ, M. (Organizadores). **Uma escola criativa para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação.** Florianópolis. Insular, 2009.

VEBER, S. C.; ZWIREWICZ, M.; SILVA, M. P. Impactos de um Projeto Criativo Ecoformador na abordagem da Educação Física e na sua interação com outras áreas de conhecimento e com a realidade local e global. In: Zwierewcz, M. *et al.* (org.) **Pesquisa com Intervenção: experiências de programas de mestrado e**

doutorado em educação no Brasil, Bolívia, Colômbia e México. Caçador, SC: EdUNIARP, 2019. p. 90-97.

VESTENA, C. L.; GUÉRIOS, E. Práticas educativas integradoras e transformadoras em tempo de pandemia: a experiência do projeto “Mundo mágico do CMEI na trilha de descobertas”. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 80-101, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28749>. Acesso em: 12 mai. 2022.

ZANOL, A. G. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: das demandas de docentes do Ensino Fundamental à Agenda 2030 Para O Desenvolvimento Sustentável. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

ZIELINSKI, H. C. Indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual detectados no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2019.

ZWIEREWICZ, M. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: DITTRICH, M. G. *et al.* (org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade: olhares cartográficos temáticos**. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

ZWIEREWICZ, M.; ZANOL, A. G.; HORN, M. Desafios e possibilidades da formação docente em pesquisas com intervenção no mestrado profissional. **Revista Devir Educação**, Lavras, v.2, n.4, p. 232-250 jul./dez., 2020. DOI <https://doi.org/10.30905/ded.v4i2.319>. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/319>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CAPÍTULO 3

A MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA: DESAFIOS INTERDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

Adalberto Duarte Pereira Filho
Cristina Miyuki Hashizume
Vania Aparecida Calado
Maria Betânia Correia De Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de uma mesa realizada no congresso do CIPAI/ SIP da UFAL, em 2021. Nela, chamamos parceiros qualificados, que têm discutido a Medicalização nos processos de aprendizagem sob diferentes matizes e enfoques. O caráter interdisciplinar também foi importante para o debate, tendo em vista importantes intelectuais da saúde debaterem o tema em que pese uma força contrária de interesses mercantis que envolve o debate.

O objetivo desse capítulo é promover reflexões e subsídios acerca do fenômeno da medicalização na infância, focando as práticas escolares no que tange à inclusão escolar e sua interface com o processo de escolarização. Para isso, o aporte teórico utilizado será a Epistemologia crítico-filosófica, a Psicologia Escolar crítica e a Psicanálise, que congregará diferentes matizes teórico metodológicos que nos permitem analisar o tema considerando a complexa rede de engendramentos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é possível identificar um movimento mundial que busca consolidar relações dignas e igualitárias entre todos os seres

humanos, promovendo o reconhecimento político das diferenças, por meio da criação de medidas políticas, sociais, econômicas e culturais para eliminar os processos de exclusão e marginalização social (GENTILI, 2009). Nesse contexto também surge um movimento mundial pela educação inclusiva que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 1), “[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”.

Para Gentili (2009, p. 1062) é necessário analisar a “muldimensionalidade dos processos de exclusão educacional” para que seja possível construir mecanismos de superação e inclusão. Ainda para o autor, a exclusão deve ser compreendida como relação social que configura inúmeras circunstâncias que afasta, impede ou dificulta o acesso à educação, mesmo que exista a matrícula numa instituição educacional. É necessário que o estudante vivencie um processo de escolarização que possibilite sua permanência e desenvolvimento escolar, o que implica a apropriação do conhecimento, cultura, compreensão do funcionamento da sociedade a qual pertence, profissionalização, inserção no mercado de trabalho, geração de renda e possibilidade de ação no mundo, buscando torná-lo cada vez mais humanizado e democrático.

Em nosso entendimento, apesar de nem sempre ser unânime, o conceito de educação inclusiva também rompe com um modelo médico, biológico e psicologizante que centra as causas da não aprendizagem ou não adaptação à escola no sujeito e no seu corpo. A educação inclusiva adota outro modelo, assume a dimensão pedagógica e exige mudanças político-administrativas para transformar as políticas educacionais, eliminar as barreiras que promovem a exclusão dos estudantes em todos os níveis de ensino. O processo de inclusão deve atender a todos, combatendo preconceitos e processos de estigmatização relacionados à classe

social, geração, raça e etnia, religião, gênero, sexualidade, território, ter ou não deficiência, dentre outros. Tais pressupostos podem ser encontrados na legislação vigente e em acordos, convenções ou declarações nas quais o Brasil é signatário (OLIVEIRA; LEITE, 2007; BRASIL, 2008).

Apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais brasileiras, os mecanismos de exclusão e marginalização não deixaram de existir e continuam a prejudicar crianças e adolescentes em seu processo de escolarização. Dentre eles, podemos destacar o fenômeno da medicalização da vida, que também atinge a educação. Segundo o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (FMES, 2015, p. 11):

Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo.

A medicalização promove a redução de fenômenos sociais/escolares a uma racionalidade médica, centrada em aspectos biológicos, as experiências da vida, que são patologizadas e transformadas em doenças. Quando se fala em patologização outras áreas do conhecimento são envolvidas, além da medicina, também a Psicologia e a Educação (ANGELUCCI; SOUZA, 2010). Trata-se de um processo histórico, político, econômico e cultural que vem sendo engendrado em consonância a um modelo de sociedade capitalista. Tal processo vem sendo engendrado por mudanças na sociedade ocidental desde o final do século XVIII, mudanças essas que transformaram a Clínica médica e a Medicina e lhe deram status de ciência, tendo como base pressupostos positivistas e experimentais, que investigam fenômenos que podem ser observados e quantificados. Dessa forma, Psiquiatria e neurologia, tomam a diferença como doença, de base inata, biológica e excluindo aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais (FMES, 2015).

Um dos primeiros pensadores que denunciou esse processo foi Ivan Illich, um filósofo austríaco que questionou a tendência da medicina tornar as dores humanas em categorias como saudáveis ou não saudáveis, tomando para si o saber relativo à compreensão e ao tratamento de questões como a sexualidade, o luto, dentre outros. Foucault (1979) também discute a medicalização: compreende o corpo como uma realidade e a medicina como uma estratégia biopolítica que normatizou o que é normal, patológico e o homem modelo, em várias esferas da vida, como o trabalho, organização da sociedade, comportamentos da população considerados saudáveis, inaugurando práticas de vigilância e controle por meio de práticas e discursos coletivos, que se transformaram em políticas de estado, abarcando o indivíduo e a sociedade. Somam-se a isso o surgimento e crescimento da indústria farmacêutica, que gerou um processo de produção de medicamentos para doenças, mas também criou doenças para remédios fabricados, além de associar os medicamentos à ideia de consumo ligado ao bem-estar (SANCHES; AMARANTE, 2014).

No Ministério da Saúde (BRASIL, 2017) há dados que apontam que cerca de 88,4% dos pacientes recebe prescrição de medicamento no primeiro atendimento, Infelizmente não há estatísticas mais recentes sobre tais prescrições. Pande, Amarante e Baptista (2020) ressaltam que há insuficiência de pesquisas acerca do uso de psicotrópicos com crianças de forma geral, principalmente abaixo dos seis anos, ou seja, muitos são prescritos sem que haja formulação específica para essa faixa etária. Segundo os autores, tal problema ocorre devido às limitações éticas para a realização de estudos com crianças. Outro fato se refere à polifarmacologia que se trata da existência de inúmeras combinações medicamentosas para transtornos na infância, e que em grande parte, a escolha do remédio e o tratamento dependem da experiência clínica do profissional, gerando tratamentos diferentes com componentes diferentes para o mesmo fim, o que Pande, Amarante e Baptista (2020) conceituam como o caráter *off label* dos psicofármacos para crianças.

Estudos mais recentes apontam sequelas e efeitos não esperados em alunos cujo uso contínuo de medicamentos e tratamentos farmacológicos têm afetado o comportamento e o próprio desenvolvimento do organismo dessas crianças. Amarante e Rodrigues (2019) em estudo sobre autismo e uso de medicamento de forma contínua em crianças, apontam o desenvolvimento de mamãs em meninos, cronificação de comportamentos inadequados, além de uma tendência forte a se tornarem adictos a remédios e outras drogas.

O fenômeno da medicalização abarca todas as esferas da vida, no entanto, as populações mais vulneráveis são crianças em idade escolar, adolescentes e adultos em privação de liberdade, usuários que precisam de atenção em saúde mental e pessoas com mais de 60 anos (BRASIL, 2018). Nas últimas décadas tal processo tem avançado na educação, "transformando essas dificuldades em doenças" (SANCHES; AMARANTE, 2014, p. 507). Tais problemas se referem ao comportamento e à aprendizagem e são considerados apenas como problema médico e da saúde, com foco em aspectos biológicos ou orgânicos, ignorando fatores sociais, pedagógicos, do sistema educacional repleto de falhas, políticos e econômicos na sua origem. Essa concepção gera uma série de encaminhamentos por parte da escola, a especialistas da saúde para a realização de consultas, avaliações e exames, assim como de tratamentos.

Sanches e Amarante (2014) realizaram uma pesquisa com prontuários de crianças encaminhadas para um Centro de Saúde Escola de uma região periférica da cidade do Rio de Janeiro. O estudo elucidou que desde que os problemas ou queixas surgiram na trajetória das crianças, foram compreendidas como questões médicas e/ou psicológicas, sem que questões institucionais, pedagógicas e econômicas tivessem sido consideradas e investigadas, sendo os comportamentos de inadequação compreendidos como incapacidade intrapsíquica ou neurológica da criança. Nessa pesquisa os autores apontam a responsabilidade da escola em atuar como locus de produção de diagnóstico e

encaminhamento e não de busca por alternativas educacionais, revelando o esvaziamento de práticas pedagógicas e o saber dos profissionais da educação. A pesquisa de Sanches e Amarante (2014, p. 512) ainda evidenciou que “um aspecto importante a ser observado para a análise da medicalização escolar não é a existência real de uma doença e sim o fato de não mais se pensar na criança agitada sem se levar em conta algum distúrbio neurológico”.

Em estudos mais recentes, Meira (2019) e Eidt e Martins (2019) apontaram dados importantes sobre as consequências da medicalização em famílias e na escolarização dos estudantes envolvidos nesse fenômeno, além de um debate sobre o higienismo que subjaz os fundamentos de uma biopolítica de controle social com vistas a garantir a produtividade demandada pelo modo de produção capitalista (GOTZSCHE, 2016, p. 185).

A pesquisa de Bassani e Viégas (2020) fez um mapeamento das queixas relacionadas ao encaminhamento de 1.628 alunos matriculados em 45 escolas públicas de ensino fundamental, no ano letivo de 2013, do município de Vitória/ES, por parte dos professores, após solicitação da Secretaria Municipal de Educação, com o propósito de solicitar diagnóstico e tratamento para quem precisasse. A leitura e a análise dos encaminhamentos revelaram os seguintes motivos: problemas familiares (4,4%), dificuldade de aprendizagem (67%), problema comportamental (54,8%), diagnóstico fechado na educação especial (7,8%), problemas de saúde relacionados à medicina geral (2,4%), problemas na fala (8%), psicológicos/psiquiátricos (9,8%) e outros (0,8%). A maioria dos alunos é do sexo masculino 67,6%, cursa o Ensino Fundamental I (72,3%), mais especificamente o segundo e o quarto ano, com faixa etária entre 8 e 10 anos (41,3%). Há uma significativa queda nos encaminhamentos a partir dos 13 anos, já no Ensino Fundamental II, e segundo as autoras, a hipótese dos autores é que seja reflexo de um abandono de alunos que são desacreditados pela comunidade escolar, permanecem na escola sem nenhum investimento, são aprovados sem aprender para que saiam da instituição e enfrentem

uma sociedade excludente, violenta, que mata jovens pobres de bairros de periferia que não conseguem se inserir socialmente.

As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas à leitura e escrita, matemática e memorização. Já as queixas comportamentais se referiram à agressividade, seguir regras, impulsividade, problemas com relacionamentos e socialização, infantilização, desatenção e hiperatividade, tendo suas causas identificadas com questões médicas e intrapsíquicas. Os encaminhamentos analisados por Bassani e Viégas (2020) revelaram que os preconceitos que subjazem a população mais pobre que frequenta a escola e embasa concepções medicalizantes ainda estão presentes e fundamentam políticas e práticas pedagógicas. O desafio que se coloca não é culpabilizar o professor, mas sim “[...] compreender a política educacional como produtora dessa realidade” (BASSANI; VIÉGAS, 2020, p. 28) para construir um caminho que vise valorizar o professor, melhorando sua formação e refletindo sobre melhores condições de trabalho e salariais, assim como a possibilidade de construção coletiva do projeto pedagógico.

Entendemos ser tal questão especialmente recorrente nos debates e nas práticas da inclusão escolar, aspecto que será mais bem discutido na próxima seção.

REFLEXÕES POSSÍVEIS SOBRE A MEDICALIZAÇÃO E O DIAGNÓSTICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao refletirmos a respeito do diagnóstico infanto-juvenil, cabe-nos inicialmente situar que há uma certa heterogeneidade de infâncias no nosso contexto político, demarcadas a partir das desigualdades sociais que as faz sucumbir os sujeitos num cenário de violação de direitos. Apesar de vivermos sob a égide do paradigma da proteção integral estamos longe de garantir que as crianças e adolescentes estejam efetivamente protegidas e que sua integridade esteja assegurada. Podemos afirmar isso a partir de dados recentes do Ministério da Saúde que atestam que uma entre quatro crianças

fizeram as três principais refeições nos anos de 2020 e 2021 recorte temporal marcado pela pandemia da COVID-19, esse dado corresponde a 26% das crianças atendidas pelo SUS (BRASIL, 2022). Nesse terreno de tantas desigualdades sociais, a garantia a direitos básicos é violada, produzindo sofrimento psíquico em massa.

A produção desse sofrer é engendrada em meio a demandas político-educacionais e reduzida a demandas individuais. Os estudantes são submetidos a uma política de adoecimento psíquico e de morte e reduzidos aos seus organismos biológicos. A Organização Mundial de Saúde sugere um conceito universalizante de saúde como ‘estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades’. Possibilita sem precedentes que qualquer mal-estar produzido na direção dos Sujeitos, mesmo que não obtenha *status* de doença, possa receber uma intervenção medicamentosa, em nome de um irreal ‘completo bem-estar’. Diante disso, uma fatia expressiva da medicina “adquiriu o direito de prescrever regras de comportamento e censurar os prazeres, enredando o cotidiano em prescrições, recomendações medicamentosas e interdições” (ROCHA, 2009, p.111). Este excesso de medicação que causa mais danos que benefícios surge com a possibilidade de salvaguardar o humano do mal-estar. Não existe tratamento mágico para o mal-estar” (FRANCES, 2013, p.2). Para Freud (2010) a felicidade diante do mal-estar na civilização é da ordem do impossível e é diante desse furo existencial que o humano buscará inventar modos de viver para ser feliz.

Na ordem do dia frente ao mal-estar da existência e de uma política produtora de sofrimento eclode uma epidemia de diagnósticos que por efeito em cadeia produz a medicalização que consiste em “transformar questões de ordem política em demandas individuais dos sujeitos” (MOYSÉS, 1997, p.82). Ao aplicarmos essa realidade no contexto educacional, podemos pensar nas demandas que circundam o fracasso escolar, onde crianças que não aprendem na escola tem impostas a si a responsabilidade por sua não aprendizagem. Diante da ausência de uma política de Educação que

garanta um ensino público de qualidade o estudante é culpabilizado por sua não aprendizagem e a dimensão política sai ilesa da responsabilidade que lhe cabe.

O procedimento recorrente que pressupõe uma ‘incompetência cognitiva’ do estudante trata-se do encaminhamento aos consultórios médicos e psicológicos na busca de encontrar em si mesmo a razão por sua não aprendizagem. Capturado pelos exames de imagem e pelos instrumentos de medida psicológica, o estudante retorna à escola rotulado e medicado. A partir de uma classificação nosográfica, o profissional médico tem aparato orgânico para prescrever uma medicação ao estudante em nome de um problema que, ao contrário do que atestam, não está em seu corpo.

A partir de então, diagnosticado e medicado, o estudante-comprimido tem impresso em sua carne toda a responsabilidade por seu fracasso e traz consigo os efeitos da nomeação de seu mal-estar. Percebemos, frente a prática clínica, como são impactantes os rebatimentos do diagnóstico: o olhar da criança sobre si mesma muda, assim como o olhar da família, da escola e da sociedade também mudam. O que se espera dessa criança passa a ficar no campo do subestimado, afinal ela perde seu status de Sujeito e passa a ser um objeto colado ao rótulo sobre ela emitido. A criança, enquanto sujeito ainda em constituição, precisa ser situada a partir de sua singularidade e de sua história, considerando o caráter flexível e transitório do diagnóstico diante do devir da infância (BERNARDINO, 2006; ADELINO, 2010; UNTOIGLICH, 2019).

Frente a era dos transtornos mentais, o pilar de sustentação que vem subsidiando decisões médicas e de áreas afins para nomear o mal-estar da vida humana é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), instrumento diagnóstico de bojo teórico-organicista. Tal documento explicita as nomenclaturas vagas e lacônicas que emergem do campo da psiquiatria para nomear o corpo das crianças e adolescentes a exemplo do Transtorno cognitivo lento (TCL), o que nos faz questionar a máxima de que ‘a criança aprenderia em seu próprio tempo’, num eterno processo de

criação de diagnósticos e tratamentos. Nesse sentido, a psiquiatria é a casa da moeda da indústria farmacêutica, nela as doenças são forçadas com definições “cada vez mais vagas e fáceis de manipular” (GOTZSCHE, 2016, p.183).

Diante da diversidade da vida e da pluralidade humana, qualquer que seja o movimento, característica ou comportamento que saia da regra hegemônica pode ser nomeada como patológica. Na infância esse fenômeno traz inscrições para a constituição desses sujeitos cujos prejuízos são inimagináveis. Desde Freud (1930) sabemos que o mal-estar já está assentado na civilização humana, e a busca pela felicidade vem sendo uma tônica persistente. O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; o mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, nossos relacionamentos com os outros homens (FREUD, 1930 p. 95).

A supressão do mal-estar na chamada “sociedade tarja preta” é da ordem do impossível, mas cabe-nos acolhê-la e oportunizar ao sujeito que fale sobre seu sofrimento e que nesse jogo linguageiro o ser em sofrimento produza a elaboração do que lhe angustia e a partir disso produza invenções para suportar sua dor. Faz-se imperativo saber que um diagnóstico infantil (ou hipótese diagnóstica) deve levar muito tempo e precisa ser construído num processo de sessões para conhecimento amparado por muita escuta e a partir do brincar. O brincar é a principal tecnologia interventiva na infância, a partir da qual a realidade pode ser subvertida e (re)elaborada. O profissional que estimula o brincar da criança acessa-a através dos jogos lúdicos para além das narrativas que a cercam e possibilita que se revele a realidade quando puder ser transmutada. Um grande desafio no campo da educação é que as necessidades educacionais da criança sejam avaliadas pelos educadores com ferramentas próprias, como o brincar, subsidiando intervenções educativas que propiciem o desenvolvimento desses

aprendentes descoladas da intervenção médica, como desenvolveremos ainda na próxima seção.

A TRADIÇÃO DA INCLUSÃO E O USO DOS DIAGNÓSTICOS

É bastante recorrente que o debate sobre inclusão escolar priorize tratados internacionais acerca de avanços conquistados pelos movimentos sobre o tema e por estudiosos. Em que pese esse fato, sabemos que a inclusão escolar só pode se dar se efetivamente problematizada quando os processos de exclusão (de diferentes ordens) são desestabilizados. Nesse sentido, questionamos práticas ditas inclusivas sob as quais subjazem lógicas excludentes que marginalizam pessoas, num movimento contraditório em relação a tudo o que se refletiu e se questiona no que tange a possibilidades de maior democratização nas relações de aprendizagem. em nosso entendimento, incluir ultrapassa dominar terminologias específicas, defender e oferecer serviços especializados ou tratamentos médico-farmacológicos para minimizar manifestações de deficiências.

Entendemos que a inclusão se faz com ações de recuperação do direito à educação, garantindo ações que estão preconizadas nas respectivas leis, com apoio da gestão escolar e dos docentes como equipe. nesse sentido, o direito à educação deve se colocar acima de qualquer diferença entre alunos, ou deficiências que eventualmente discentes possam apresentar.

Como já mencionado anteriormente, autores de grande impacto nacional (AMARANTE, CAPONI, 2017) têm demonstrado em pesquisas as interrelações entre estudos na educação inclusiva e o uso banalizado de diagnósticos e uso de medicamentos controlados com crianças com questões de aprendizagem, mesmo que em idades muito precoces.

Também há um estudo de nossa autoria (HASHIZUME, ANTONIO, 2021; HASHIZUME, PEREIRA, RENTSCHLER, 2021) em que analisamos a medicalização em relação a alunos laudados ou não de uma escola municipal da região Metropolitana de São Paulo, em

que percebemos a inexatidão nos diagnósticos, os depoimentos da gestão, pais e professores (AEE e regulares) a respeito do tema e tratamentos-serviços que são recomendados pela escola aos pais. Neste estudo nos chamou atenção a preponderância de um discurso medicalizante de salvação/ cura da aprendizagem dos alunos através dos tratamentos medicamentosos ou serviços superespecializados que se propunham a endireitar os transtornos de aprendizagem, atribuindo os sintomas desses transtornos aos pais, que teriam o dever “moral” de levar seus filhos aos tratamentos indicados.

Há desafios significativos que a escola vem enfrentando diariamente ao trabalhar a inclusão de crianças com deficiência e/ou com problemas de aprendizagem. Nosso trabalho demonstrou como a inclusão vem ocorrendo atualmente em tempos de pandemia e como os estudantes com deficiência são prejudicados quando dependem que a família faça as adaptações requeridas pelas professoras regulares e AEE. Os saberes especializados dos professores AEE competem com o saber-fazer docente dos professores da sala regular, o que, na verdade, deveriam colaborar entre si. Nossa pesquisa também ressaltou a importância da legislação (LBI) e notas técnicas (Brasil, NT 04/ 2014) que reforçam e estabelecem meios para que a inclusão ocorra, se tornando aliadas da sociedade, assim como contribuem com a proteção da saúde pública infantil. Ainda, outro ponto importante constatado no estudo foi a formação continuada e a formação em serviço aliadas à visão estratégica da gestão, que através destas tratativas no cotidiano escolar afetam significativamente o trabalho docente e por conseguinte a autonomia da escola. No processo de inclusão nas escolas ficaram nítidos processos de exclusão encobertos, decorrentes um funcionamento inercial que reflete um funcionamento produtivista da sociedade capitalista.

Em que pese todas essas questões apontadas, o papel do professor e da escola devem ser ressaltados para além da legitimação de explicações medicalizantes que despotencializam explicações pedagógicas e docentes sobre os processos de

aprendizagem. Tal esvaziamento segue historicamente o que foi enunciado por Foucault (1979, 2003) e Illich (1975), precursores das discussões sobre a Medicalização da vida, além de outros autores relevantes que estudam o tema na educação.

Corroborando uma discussão de Fabris e Lopes (2016) e Tesser (2010), apontamos que a história da Medicina a partir de Foucault (2003) demonstra que a história não segue uma lógica linear. A separação entre doença e doente foi uma chave importante que engendrou a especialização da doença, reorganizando o saber médico em torno de teorias das doenças e da anátomo-clínica. Tal conjuntura acirra ainda mais a tendência à medicalização. Por fim, todo esse cenário abre brechas para compreendermos que a medicalização faz parte de um projeto de controle social sobre a existência das pessoas. Especificamente, em nosso caso aqui enfocado, a medicalização permite a invasão da vida de pais e de alunos sob o pretensório discurso de uma nova moralização e culpabilização dos alunos sobre seus problemas de aprendizagem. E é em relação a tais questões que nós, pesquisadores da área, devemos nos posicionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar práticas pedagógicas medicalizantes na infância constitui um dos grandes desafios das escolas para a garantia da inclusão escolar. Esse desafio implica romper com práticas pedagógicas que centra as causas das dificuldades ou problemas de aprendizagem nos aspectos biológicos e/ou psicológicos dos estudantes atribuindo sua não aprendizagem à necessidade de tratamentos medicalizantes.

Paradoxalmente mesmo em escolas ditas inclusivas, sujeitos que não se enquadram no modelo de ensino e aprendizagem padronizado pelo sistema educacional, são, geralmente, culpabilizados por sua não aprendizagem e, conseqüentemente submetidos ao processo de medicalização. Dentre os sujeitos com

problemas de aprendizagem, aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social são duplamente excluídos dos processos escolares: vai-se contra a igualdade, equidade, a heterogeneidade das infâncias, a diversidade e as diferenças. Nessas condições, as dificuldades de aprendizagens são excludentes e determinantes do adoecimento e da não aprendizagem. Destarte, as manifestações que não se encaixam no padrão esperado são patologizadas e, portanto, sujeitas ao processo de medicalização a fim de que o sujeito se enquadre no padrão esperado. Nessa perspectiva, viola-se o direito a uma educação inclusiva de qualidade, como preconizada nos diversos e diferentes documentos legais da educação.

Nosso ensaio utilizou-se de diferentes marcos teóricos, quais sejam: a Epistemologia crítico-filosófica, a Psicologia Escolar e a Psicanálise, que, a partir de diferentes visadas teórico-metodológicas nos permitiram construir uma compreensão acerca da complexa rede de engendramentos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que circundam esse fenômeno na escola. Nesse sentido, acreditamos que o sistema educacional na perspectiva da inclusão implica investimento em capacitação na direção de novos paradigmas do sistema escolar. Os papéis do professor e da escola devem ser promover a inclusão, respeitar a diversidade, assim como evitar as práticas excludentes e medicalizantes. Por fim, reconhecemos o quanto é importante a luta por uma educação inclusiva e de qualidade, capaz de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ADELINO, C. M. Diagnóstico na infância: alguma conclusão possível? *Psicologia Revista*, v. 19, p.79-96, 2010.
- AMARANTE, P.; RODRIGUES, M.G.A. Por outras relações na escola pela lógica da desmedicalização: cartografia de mediação escolar com crianças autistas. In: AMARANTE, P.; PITTA, A.M.F.;

OLIVEIRA, WF. **Patologização e medicalização da vida:** epistemologia e política São Paulo: Zagadoni, 2018.

ANGELUCCI, C. B., SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentação. In Conselho Regional de Psicologia-SP & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 07-13.

BASSANI, E.; VIÉGAS, L. de S. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2020. DOI: 10.9771/re.v9i1.28793. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28793>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BERNARDINO, L. M. F. **A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes.** São Paulo: Escuta, 2006.

BRASIL. Assistência Farmacêutica em Pediatria no Brasil: recomendações e estratégias para a ampliação da oferta, do acesso e do uso racional de medicamentos em crianças. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos, 2017. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/assistencia_farmacautica_pediatria_brasil_recomendacoes.pdf. Acesso em: 08 Ago.2022.

BRASIL, SECADI, Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica no. 04.** Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação e da Cultura/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 25 Jan 2020.

BRASIL. Uso de Medicamentos e Medicalização da Vida: Recomendações e Estratégias. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos,

2018. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/component/content/article/672-assuntos/assistencia-farmaceutica/45210-uso-racional-de-medicamentos> Acesso em 08 ago.2022.

EIDT, Nádia Mara. MARTINS, Damily Rodrigues. Medicalização, Uma História Antiga: Recuperando As Relações Com O Higienismo E A Eugenia Na Sociedade E Educação. In: TULESKI, Silvana Calvo. FRANCO, Adriana de Fátima (Org). **O Lado Sombrio da Medicalização da Infância: Possibilidades de Enfrentamento**. Rio de Janeiro: NAU, 2019. 250p.

FABRIS, E.T.H.; LOPES, M.C. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Editora: Autêntica. Coleção Temas & Educação, 2016. 128p.

FIGUEIRA, F.F.; BOARINI, M.L. Psicología e higiene mental en Brasil: la historia por contar. **Universitas Psychologica**, vol. 13, n. 5, p. 1801-1814, 2014. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/7141>. Acesso em 08 Ago. 2022.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

El País. Entrevista com Alain FRANCES. The New Crisis in Confidence in Psychiatric Diagnosis. **Annals of Internal Medicine: Ideas and opinions**, sept. 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/26/sociedad/1411730295_336861.html Acesso em: 08 Ago. 2022.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade [online]**. v. 30, n. 109, pp. 1059-1079, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?lang=pt>. Acesso em 08 Ago. 2022.

GOTZSCHE, P. **Medicamentos mortais e crime organizado**: como a indústria farmacêutica corrompeu a assistência médica. Porto Alegre: Bookman, 2016.

HASHIZUME, C.M. ANTONIO, V.O. **Medicalização na escola**: inclusão ou exclusão na escola? Relatório de pesquisa. São Bernardo do Campo: UMESP, 2021.

HASHIZUME, C. M.; PEREIRA, C. M.; RENTSCHLER, B. Estigma e patologização no processo de inclusão de alunos com problemas de aprendizagem In: Adailson Moreira, Icleia Moreira, José Eduardo Lanuti. (Org.). **Inclusão e exclusão**: debates interdisciplinares. 1ed. Andradina: Meraki, 2021, v. 1, p. 168-205.

ILICH, **Expropriação da saúde**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

LUDER, A. Com a pandemia, apenas 1 em cada 4 crianças da Atenção Básica realiza, ao menos, as três principais refeições do dia. G1. 15 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2021/11/15/com-a-pandemia-apenas-1-em-cada-4-criancas-da-atencao-basica-realiza-ao-menos-as-tres-principais-refeicoes-do-dia.ghtml>. Acesso em 08 Ago. 2022.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Medicalização na e da educação: processos de produção e ações de enfrentamento. In: TULESKI, Silvana Calvo. FRANCO, Adriana de Fátima (Org). **O Lado Sombrio da Medicalização da Infância**: Possibilidades de Enfrentamento. Rio de Janeiro: NAU, 2019. 250p.

MOYSES, M. A. A. COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1 p.63-89, 1997.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400004&lng=es&nrm=iso. Acesso em 08 Ago. 2022.

PANDE, Mariana Nogueira Rangel; AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. Este ilustre desconhecido: considerações sobre a prescrição de psicofármacos na primeira infância. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 6, p. 2305-2314, Jun 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.12862018>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000602305&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 Ago. 2022.

SANCHES, Valéria Nogueira Leal; AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho. Estudo sobre o processo de medicalização de crianças no campo da saúde mental. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 102, p. 506-514, Set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-1104.20140047>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/ndTy5YqQ6wC958FwyK6Xj6v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 Mar. 2017.

TESSER, C.D. (Org.). **Medicalização social e atenção à saúde no SUS**. São Paulo: Hucitec, 2010.

UNTOIGLICH, G. **En la infancia los diagnosticos se escriben con lapiz**: La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas, 2013.

ROCHA, H. H. P. Entre a ortopedia e a civilidade: higienismo e educação do corpo no Brasil. **Hist. educ.**, v.28, 2019.

CAPÍTULO 4

BREVE HISTÓRICO DO CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL E DE ALAGOAS

Marly do Socorro Peixoto Vidinha
Maria Dolores Fortes Alves

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, teremos uma visão mais ampla do contexto em que se insere a educação no Brasil e em Alagoas, faremos uma breve discussão da história da educação pontuando aspectos do Estado na sociedade capitalista, especialmente nas décadas em que se enfrentam grandes desafios no campo educativo. Adiante, lançamos outro olhar a luz da complexidade, para pensarmos novos rumos...religando seres e saberes: estabelecer uma nova conexão.

Para isso, apresentaremos alguns aspectos que consideramos importantes para a contextualização histórica da educação brasileira e alagoana, desde documentários educacionais até os dias atuais, com foco nas transformações e intervenções de organizações nacional e internacional na organização dos sistemas de educação nos estados e municípios de Brasil.

Iniciaremos a discussão contextualizando o campo educacional, apontando aspectos de grande importância no contexto histórico.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL: ASPECTOS IMPORTANTES DA HISTÓRIA BRASILEIRA E ALAGOANA

Para entender melhor nosso objeto de pesquisa, foi necessário incluir a teoria da complexidade, no sentido de possibilitar a

demarcação dos diversos nichos da evolução do Estado de Alagoas, principalmente no que permeia o ensino e a aprendizagem. Assim, foi necessário incluir o conceito de *consciência planetária*¹ (MORIN, 2000) no mapeamento dos diversos registros da educação nacional. O conceito foi elementar para compreender a realidade do ensino e sua influência no ensino local. Por outro lado, instâncias de avaliação têm exigido esquema cognitivo que facilite a tradução dos diversos registros pontuados na educação.

“DESCOBRIMENTO” DO BRASIL E OS PRIMEIROS REGISTROS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Para entender melhor a gênese da educação brasileira, consideramos importante enfatizar que começou com a chegada de padres jesuítas no Brasil, no ano de 1549, (ALMEIDA, TEIXEIRA, 2000), com o objetivo de difundir a fé católica e educar de forma clássica e humanística os indivíduos das classes dominantes, de acordo com o ideal europeu da época (OLIVEIRA, 2004). Segundo Casimir (2011), ordens religiosas como os franciscanos, carmelitas, mercedários, entre outros, também assumiram um papel importante neste momento, ministrando estudos do Evangelho e das "primeiras letras".

Esse modelo de educação, oferecido pelos religiosos, durou cerca de 200 anos. A educação englobava os filhos de nobres e uma educação específica também foi criada para escravos, especialmente escravos domésticos, e mulheres².

O Estado de Alagoas, localizado no Nordeste do país, como o resto do Brasil, compartilhou uma educação exclusiva nos Conventos. Isso porque os frades do território alagoano estavam entre os poucos indivíduos capazes de exercer a função de

¹ Consciência planetária (Morin, 2000).

² Este modelo de educação direcionado às mulheres surgiu no século XVII, quando chegaram ao território brasileiro ordens femininas, como a das Clarissas. Pode-se dizer que, àquela época, a Igreja fazia a imposição dos modelos educacionais vigentes em toda a colônia. (CASIMIRO, 2011)

professores e, quando o exerceram, permaneceram na esfera religiosa ou, raramente, estenderam-se ao domínio gramatical (VERÇOSA et al, 2001).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, a partir daí, começa o Período Pombalino, e o Marquês de Pombal, inspirado nas ideias iluministas, realizou³ reformas políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais em Portugal e nas Colônias. Nessa transição de mudança, a metodologia eclesiástica característica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e secular, a A educação brasileira é devolvida por responsabilidade de Portugal, como uma tentativa de culpar a Companhia de Jesus pelos males da educação tanto em Portugal quanto na colônia (MACIEL, SHIGUNOV NETO, 2006).

No entanto, a realidade idealizada por Pombal não entrou em vigor. Um projeto de educação para a população em geral não foi implementado, o ensino oferecido não era de boa qualidade, e os professores muitas vezes eram despreparados e mal pagos. No entanto, estudar na Europa e terminar estudos foi a única solução para aqueles que pretendiam cursar o ensino superior. (FRANÇA, 2009). Somente em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, a situação da educação sofreu mudanças reais.

No governo de D. João VI, foram divulgados jornais e revistas, melhorando o acesso da população à informação, foram criados o *Prensa Regia*, a Biblioteca Pública e o Museu Nacional, além de cursos de cirurgia, economia, química e agricultura, entre outros. Nesse período, não havia universidades no Brasil, mas havia centros de formação profissional (Favero, 2006). A mudança da família real portuguesa para o Brasil abriu as portas para a imigração de estrangeiros que tentaram se estabelecer no país, eles começaram a dar aulas particulares de línguas, boas maneiras e bordados. (Duran, 2007).

³ O período Pombalino foi de 1750 a 1777, quando Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, ocupou o cargo de primeiro-ministro de Portugal.

EDUCAÇÃO IMPERIAL: UM PERÍODO DE VIDA TRANQUILA

Em 1821, a família real retornou a Portugal, e D. Pedro I ficou no Brasil. Na criação da Constituição de 1824, D. Pedro I se opôs à criação de escolas em cada província do país, permitindo a abertura de escolas particulares, mas proclamando a ideia de educação gratuita aos brasileiros, sendo este o dever do Estado (RIBEIRO, 2007).

Em 1831, D. Pedro I defendeu o trono e, em 1834, foi decretada a Lei Complementar à Constituição, da qual foi dada maior autonomia às províncias (RIBEIRO, 2007).

A educação foi descentralizada, as províncias tornaram-se responsáveis pelo desenvolvimento, orientação e disseminação do ensino fundamental e médio (VERÇOSA et al, 2001), e a comunidade local assumiu a organização e administração dos fundos para gerenciá-los (FAVERO, 2001). O Estado assumiu o ensino superior (Machado, 2004).

Na prática, grande parte do ensino médio tornou-se responsabilidade das escolas privadas, enquanto o ensino fundamental foi esquecido. A maioria das escolas secundárias eram voltadas para a juventude, métodos tradicionais eram aplicados, o ensino literário prevaleceu e visava principalmente a admissão de seus alunos nas universidades (RIBEIRO, 2007).

Em Alagoas, a Assembleia Alagoana tentou suprir a falta de professores por meio de uma medida que autorizava qualquer pessoa que pudesse ler e escrever para conhecer a doutrina do cristianismo e entender as quatro operações matemáticas ensinadas no ensino fundamental (VERÇOSA, 2001). Somente em 1836 as escolas primárias se regularizaram, assim como a inspeção do funcionamento e matrícula dos alunos (VERÇOSA *et al*, 2001).

Em meados da década de 1850, a situação educacional voltou a se destacar, com escolas surgindo que visavam aprender deficientes visuais e auditivos (RIBEIRO, 2007). No entanto, a educação permaneceu reservada para poucas pessoas, e grande parte dos brasileiros permaneceu analfabeto (CONRAD, 1976).

Em 1849 foi criado o Liceo Alagoano em Alagoas para centralizar o ensino na Província. Em 1854 havia 85 escolas públicas de ensino fundamental em Alagoas, que absorveram 3.855 alunos. (VERÇOSA *et al*, 2001). No final do século XIX, a crescente classe média pressionada para a abertura das escolas, os alunos matriculados tinham como principal objetivo a entrada na série superior (RIBEIRO, 2007).

Em Alagoas, o Governo criou escolas e indicou professores, mas instalação, métodos de ensino, qualidade e supervisão pedagógica não eram funções do Estado, o que criou dificuldades na administração escolar. Em 1870, havia 164 escolas na província, educando 5.234 alunos, enquanto a população em idade escolar era de 50.000 (VERÇOSA *et al*, 2001).

REPÚBLICA ANTIGA: PODER ESTATAL SOBRE A EDUCAÇÃO

Em 15 de novembro de 1889, a monarquia deu origem ao sistema republicano no Brasil. Em 1891, em 1891, foi elaborada uma nova Carta Constitucional, que reafirmou a descentralização escolar, ampliando o federalismo (FÁVERO, 2001). A União não atuaria com os Estados na educação popular, sendo responsabilidade do ensino exclusivo destes (PAIVA, 2003). Nele, o ensino superior é atribuído ao papel do Governo Central, que poderia contar com a ajuda para realizar essa tarefa (FÁVERO, 2006). Além disso, a secularidade do ensino, na qual não está vinculado à religião, também se explicita nesta Constituição (FÁVERO, 2001).

Em Alagoas, com o início da república, a educação pública passou a ser ministrada em Lyceu Alagoano (Nome de Escola que durou quase 100 anos), considerado de qualidade, professores com ensino superior, e se formaram em lugares como Rio de Janeiro, Minas, Bahia ou Portugal (CAETANO, LINS, 1997). Anexado a ele estava um curso padrão, curso de formação de professores para o ensino fundamental e 184 escolas primárias, que ofereciam seus

serviços a 6.458 alunos. Uma lei provincial garantiu que um quinto da receita foi para a educação.

Até o final da década de 1920, Alagoas possuía apenas cinco grupos escolares, além de escolas isoladas espalhadas por todo o estado, a maioria operando em prédios alugados pelo próprio professor (SILVA, 2011).

O período da república evidenciava a falta de profissionais qualificados, exigindo a criação de escolas profissionais. Em 1911, ocorreu a Reforma Rivadavia Corrêa, que instituiu a educação gratuita no país (FÁVERO, 2006). A Lei Rivadavia Corrêa, ou Reforma Rivadavia Corrêa, criou a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, que está sendo implementada em 5 de abril de 1911 pelo decreto nº 8.659. Adotou a liberdade e a oficialização da educação no país.

Na década de 1920, no Brasil, surgiu um discurso pedagógico inovador baseado na falta dessas escolas em todo o território nacional, culminando em uma proposta de qualificação (GEBARA, 2006). A partir daí, houve o surgimento de escolas técnicas, como a Escola Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios. Nesse período, a especialização tornou-se pré-requisito para ingresso no mercado de trabalho industrial (VIDAL, HILSDORF, 2001).

ERA VARGAS: A CRIAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

A revolução⁴ da criação do Ministério da Educação e Saúde (CARVALHO, 2001). Até então, o ensino superior havia sofrido diversas mudanças devido à promulgação de diversas disposições legais (FÁVERO, 2006).

⁴ A revolução de 1930 Revolução de 1930 foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, o Golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e pôs fim à República Velha ...

Em 14 de novembro do mesmo ano (1930), foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, um ano depois, começaram a ser implementadas reformas no ensino médio, superior e comercial (FÁVERO, 2006).

Enquanto na década de 1920 havia cinco grupos escolares no território alagoano, na década seguinte o número aumentou para dezessete. Além disso, em 1930, o Curso Normal foi reorganizado e o Curso Rural foi criado. Em 1932 a Escola Profissional da Mulher foi regulamentada e em 1933 a Faculdade de Direito de Alagoas foi formalizada e a Escola de Agronomia foi fundada. (VERÇOSA *et al*, 2001).

No contexto nacional, em 1932 foi escrito o Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação, que representava a visão dos membros da elite intelectual sobre um sistema educacional em nível nacional (SAVIANI *et al*, 2006).

Com a Constituição de 1934, além de ser responsável pela criação das escolas e pela nomeação de professores, o Governo Federal passou a participar da administração, da criação de planos de ensino e supervisão. Por meio do artigo 152, o Conselho Nacional de Educação recebeu a responsabilidade de elaborar o plano nacional de educação e de sugerir ao Governo as medidas necessárias para a resolução de problemas relacionados à educação (BRASIL, 1934). Além disso, junto com a Constituição, pela primeira vez na história do Brasil, a educação de adultos passou a ser vista como um dever do Estado (Brasil, 1934).

Nesse período, surgiu a necessidade de desenvolver uma educação popular, diferenciando-se da educação privada existente na época (FÁVERO, 2001), reforçando a questão do direito universal à educação (BRASIL, 1934).

O Estado de Alagoas, nesse período, foi regido por Osman Loureiro (1935 a 1940), o sistema primário começou a se desenvolver com o apoio do Governo Federal, possibilitando a construção de prédios próprios para a educação estadual em toda a província, ampliando a oferta e melhorando a qualidade da educação (SILVA, 2011).

Em 1946, o presidente Eurico Gaspar Dutra, promulgou uma nova Constituição, na qual a educação ainda é considerada direito de todo cidadão (BRASIL, 1946), continua a garantir a educação básica gratuita, com a diferença que a nova Constituição propõe promover a educação gratuita também para outros níveis de educação.

Depois da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas foi criada em 1945, com o compromisso de evitar que a humanidade sofresse novamente as atrocidades que ocorreram na guerra. A ONU elaborou um documento para garantir os direitos do indivíduo de forma universal e indivisível (Brasil, 2011), documento que representava um marco histórico para os direitos humanos, servindo de inspiração para as constituições de diferentes Estados e democracias (ONU, 2011).

Cerca de um mês após a criação das Nações Unidas, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, cujos objetivos consistem, entre outras coisas, no diálogo entre nações, culturas e indivíduos, a partir do respeito mútuo, bem como da assistência às nações na implementação de políticas públicas para garantir uma melhor qualidade de vida para a população (UNESCO, 2007).

A UNESCO, buscando minimizar as dificuldades educacionais da população mundial (WERTHEIN, 2002), teve forte influência, tanto no reconhecimento dos avanços que ocorriam no país, quanto no estímulo ao desenvolvimento de programas que buscavam minimizar e erradicar o analfabetismo em adultos (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

Um pouco mais tarde, a educação foi estabelecida como um direito inerente do indivíduo através da Declaração Universal dos Direitos Humanos - UDHR, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral (ONU, 1948).

No entanto, apesar das tentativas de vários países de garantir o direito universal à educação sob a Declaração Universal dos

Direitos Humanos, parte da população mundial não tinha educação de qualidade, nem oportunidades de acesso à educação.

Nesse contexto, no Brasil houve a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, cuja criação é de grande importância para a erradicação do analfabetismo adulto (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001), uma vez acompanhada de medidas que buscavam garantir a qualidade da educação.

Em 1953, o Ministério da Educação e Saúde passou a ser o Ministério da Educação e Cultura (MEC), devido à autonomia dada à área da saúde (MEC, 2011). Nesse período muitas universidades foram criadas com predominância da formação profissional e sendo esquecidas a pesquisa e elaboração científica (FÁVERO, 2006).

Na década de 50, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), aplicada com o objetivo de complementar a ação de alfabetização, que teve como objetivo atender a população em geral (PAIVA, 2003), mais especificamente crianças e jovens.

Em Alagoas a Faculdade de Medicina foi criada em 1951, a Faculdade de Filosofia em 1952, a Economia em 1954, a Engenharia em 1955 e a odontologia em 1957 (Universidade Federal de Alagoas, 2011).

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deu mais autonomia às unidades federativas, reduzindo a centralização exercida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2011). Além disso, o valor aplicado pela União, destinado anualmente à manutenção e desenvolvimento da educação nos estados, passou de um mínimo de 10% para 12% ao ano (FÁVERO, 2001).

Em 1961, a Universidade Federal de Alagoas - UFAL foi criada pelo presidente Juscelino Kubitschek, com o objetivo de atender às demandas do movimento estudantil, além de políticos, professores e membros da comunidade alagoana (Universidade Federal de Alagoas, 2011).

Também em 1961 houve a expansão e consolidação do Movimento da Educação Básica (MEB), que teve como objetivo, além da alfabetização, a formação integral dos indivíduos, bem como as mudanças sociais, levando em conta o conceito de conscientização (DELGADO, PASSOS, 2007).

GOVERNO MILITAR: UMA BUSCA PELO FIM DO ANALFABETISMO

Em 1964, a ditadura militar começou e em 1967 uma nova Constituição foi promulgada. Como no anterior, a educação permaneceu direito de todos (BRASIL, 1967). No entanto, a entrada gratuita nos níveis médio e superior foi substituída pela concessão de bolsas aos mais necessitados, exigindo um uso efetivo dela e o reembolso dos estudantes que estudavam o ensino superior (FÁVERO, 2001).

A transição das décadas de 1960 para a década de 1970 foi sinalizada por mudanças estruturais no sistema educacional nacional. O regime militar, no contexto do "milagre econômico", visivelmente estabeleceu um elo entre a educação e o modelo de modernização das relações capitalistas de produção utilizadas no período⁵ (FERREIRA JÚNIOR, BITTA, 2006).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, foi criado com a responsabilidade de distribuir recursos financeiros por meio de diversos programas voltados para o Ensino Fundamental, além de oferecer assistência técnica, bem como ensino de qualidade (MEC, 2011).⁶

⁵ Um milagre econômico brasileiro é o nome dado ao período de alto crescimento econômico durante a ditadura militar no Brasil, entre 1969 e 1973, também conhecido como "anos de chumbo".

⁶ Criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e o Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969.

Alguns de seus programas são: Alimentação Escolar, Biblioteca Escolar, Livros em Braille, Formação Escolar e Livro Didático, sendo este o mais antigo, de 1929, quando teve outra denominação. (MEC, 2011).

Na década de 1970, a educação básica voltada para jovens e adultos foi contemplada pela Lei 5.692 de 1971, que reformou a educação do 1º e 2º ano, e promoveu a regulamentação da educação complementar, cujo objetivo era recuperar a escolaridade não tomada no período correto (Di Pierro, 2005).

Na década de 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo no país, começou a agir com mais veemência (LOPES, SOUSA, 2005)

Em 1971, influenciado pelas tendências internacionais, a educação obrigatória passou de quatro para oito anos, quatro anos pertencentes ao ensino médio foram inseridos no ensino fundamental. Nessa época diferentes modelos foram experimentados para alcançar um equilíbrio entre uma educação e formação mais acadêmica e focada no mercado de trabalho (SCHWARTZMAN, 2011).

A década de 1970 pode ser considerada um momento importante na tendência de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema de ensino regular (Glat, Fernandes, 2005). Por todas essas razões, no Brasil, a década de 1970 foi estabelecida como um importante momento de mobilização do campo educacional (CARVALHO, SAVIANI, VIDAL, 2011).

Em 1971, influenciado pelas tendências internacionais, a educação obrigatória passou de quatro para oito anos, quatro anos pertencentes ao ensino médio foram inseridos no ensino fundamental. Nessa época diferentes modelos foram experimentados para alcançar um equilíbrio entre uma educação e formação mais acadêmica e focada no mercado de trabalho (SCHWARTZMAN, 2011).

A década de 1970 pode ser considerada um momento importante na tendência de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema de ensino regular (Glat, Fernandes, 2005). Por

todas essas razões, no Brasil, a década de 1970 foi estabelecida como um importante momento de mobilização do campo educacional (CARVALHO, SAVIANI, VIDAL, 2011).

ABERTURA POLÍTICA E A NOVA REPÚBLICA: UM SALTO QUALITATIVO NA EDUCAÇÃO

A década de 1980 começou durante a ditadura. Nesse período, pode-se considerar que houve uma expansão quantitativa da escolaridade, graças às demandas populares por vagas nas escolas, bem como às consequências e oportunidades proporcionadas pela educação (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005).

Com o tempo, percebeu-se que a redução do crescimento populacional e a migração interna promoveram mudanças no perfil populacional, permitindo que, pela primeira vez na história brasileira, o problema estivesse relacionado ao excesso de vagas, com salas de aula vazias (HARGREAVES, 2011, SCHWARTZMAN, 2011).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL é substituído pela Fundação EDUCAR, até 1990. Após sua extinção, a educação de jovens e adultos deixou de ser uma política federal para se tornar uma responsabilidade descentralizada, estadual e municipal (NATH, 2004).

O ano de 1985 pode ser considerado o quadro final da ditadura militar no Brasil, e a eleição de Tancredo Neves, que morreu antes da posse, assumindo o cargo de seu vice, José Sarney. Em seu governo, foi redigida a atual Constituição Brasileira, promulgada em 1988. Nele, o entendimento da educação básica é dado por meio de direito do cidadão e dever do Estado, que acrescenta educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e deve ser promovido em nível nacional. Desde então, a Educação Básica no Brasil vem passando por importantes transformações (CURY, 2002).

A Constituição de 1988 foi aperfeiçoada com uma composição mais específica e detalhada, garantindo, do ponto de vista jurídico brasileiro, que ela seja cumprida (Oliveira, Araujo, 2005). Outros

aspectos se destacam, como a valorização dos profissionais da educação escolar da rede e, no caso do ensino fundamental e médio, a educação obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos (Brasil, 1988). Nesta Constituição, pela primeira vez, a universidade foi tratada de forma específica, manifestando-se, entre outras questões inerentes à educação universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (FÁVERO, 2001).

DÉCADA DE 90: EM BUSCA DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS”

Tanto a Constituição atual quanto sua emenda pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 garantem não só o acesso à educação ou a permanência do indivíduo na escola, mas também afirmam que a educação oferecida deve ser de qualidade (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005).

Desde a sua promulgação, portanto, grandes esforços têm sido feitos na tentativa de promover mudanças na educação. Dessa forma, na década de noventa foram realizadas inúmeras reformas educativas (VIANNA, UNBEHAUM, 2004), não só no ensino fundamental e médio, mas também no ensino superior (DOURADO, 2002).

No cenário internacional, na década de 1990, em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO, na qual foi possível uma análise mais profunda da situação em que a educação se encontra em várias nações, propondo uma ampliação do " conceito de educação básica, além de destacar a qualidade do ensino e as ações desenvolvidas com o objetivo de possibilitar melhorias neste (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, UNESCO, 1990).

Na Conferência, alguns dos temas prioritários foram: redução do analfabetismo; a universalização do acesso à educação, a partir dos princípios da equidade e das necessidades do indivíduo; formação de jovens e adultos; igualdade de oportunidades para indivíduos de ambos os sexos no que diz respeito à educação e à expansão da educação básica (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, UNESCO, 1990).

A "Educação para Todos" no Brasil permitiu a ocorrência de diversos avanços na situação educacional: acesso ao ensino fundamental, cada vez mais próximo de se tornar universal; o aumento expressivo do número de jovens no ensino médio; o crescente acesso ao ensino superior, além da significativa redução da taxa de analfabetismo entre jovens e adultos (UNESCO, 2011), que no Brasil atingiu 40% em 1970, declinou rapidamente a partir de 1980, chegando a 22% em 1990 e 11,6% em 2003 (FERREIRA JÚNIOR, BITTA, 2006).

Nesse período, Alagoas, assim como outros estados do país, buscou iniciativas para promover melhorias nas condições educacionais da população de acordo com os orçamentos da "Educação para todos.

Foi criada a Proposta de Educação Básica para o Estado de Alagoas do Plano Quinquenal (1988-1992), com o objetivo de obter melhorias no ensino fundamental, fundamental, médio e superior, bem como intensificar as oportunidades de escolaridade de adolescentes e adultos, fortalecendo cursos e exames complementares, garantindo-lhes os materiais básicos essenciais para a redimensionamento do processo de formação de adolescentes e adultos, adotando estratégias e metodologias para reduzir as taxas de analfabetismo, entre outros objetivos (AMORIM, FREITAS, MOURA, 2009).

Em 1992, o Ministério da Educação redefiniu as políticas educacionais, com ênfase em Exames Profissionais Suplementares que beneficiaram pessoas com mais de 21 anos no mercado de trabalho, mas que não possuíam certificado de qualificação. Em 1998 foi criado outro Plano Estadual de Educação -PEE/AL, que abrange a Educação Complementar e tem como uma de suas principais prioridades a formação de jovens e adultos analfabetos (AMORIM, FREITAS, MOURA, 2009).

Nesse período, Alagoas, assim como outros estados do país, buscou iniciativas para promover melhorias nas condições

educacionais da população de acordo com os orçamentos da "Educação para todos.

Foi criada a Proposta de Educação Básica para o Estado de Alagoas do Plano Quinquenal (1988-1992), com o objetivo de obter melhorias no ensino fundamental, fundamental, médio e superior, bem como intensificar as oportunidades de escolaridade de adolescentes e adultos, fortalecendo cursos e exames complementares, garantindo-lhes os materiais básicos essenciais para a redimensionamento do processo de formação de adolescentes e adultos, adotando estratégias e metodologias para reduzir as taxas de analfabetismo, entre outros objetivos (AMORIM, FREITAS, MOURA, 2009).

Em 1992, o Ministério da Educação redefiniu as políticas educacionais, com ênfase em Exames Profissionais Suplementares que beneficiaram pessoas com mais de 21 anos no mercado de trabalho, mas que não possuíam certificado de qualificação. Em 1998 foi criado outro Plano Estadual de Educação -PEE/AL, que abrange a Educação Complementar e tem como uma de suas principais prioridades a formação de jovens e adultos analfabetos (AMORIM, FREITAS, MOURA, 2009).

Nesse período, Alagoas, assim como outros estados do país, buscou iniciativas para promover melhorias nas condições educacionais da população de acordo com os orçamentos da "Educação para todos.

Foi criada a Proposta de Educação Básica para o Estado de Alagoas do Plano Quinquenal (1988-1992), com o objetivo de obter melhorias no ensino fundamental, fundamental, médio e superior, bem como intensificar as oportunidades de escolaridade de adolescentes e adultos, fortalecendo cursos e exames complementares, garantindo-lhes os materiais básicos essenciais para a redimensionamento do processo de formação de adolescentes e adultos, adotando estratégias e metodologias para reduzir as taxas de analfabetismo, entre outros objetivos (AMORIM, FREITAS, MOURA, 2009).

Em 1992, o Ministério da Educação redefiniu as políticas educacionais, com ênfase em Exames Profissionais Suplementares que beneficiaram pessoas com mais de 21 anos no mercado de trabalho, mas que não possuíam certificado de qualificação. Em 1998 foi criado outro Plano Estadual de Educação -PEE/AL, que abrange a Educação Complementar e tem como uma de suas principais prioridades a formação de jovens e adultos analfabetos (AMORIM, FREITAS, MOURA, 2009).

NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI

Em 2000, foi realizado o "Fórum Educação para Todos" em Dakar, No Senegal, no qual os países participantes consolidaram seu compromisso de ampliar as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos até 2015, tendo em vista a enorme desigualdade educacional que existe. Além disso, também visava a inclusão eficiente de mulheres, pessoas necessitadas e grupos socialmente desprotegidos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001).

Os objetivos eram:

1. Ampliar e melhorar a atenção e a educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
2. Garantir que todas as crianças, em particular meninas, que vivem em risco e pertencem a minorias étnicas, tenham acesso à educação básica gratuita, obrigatória e de boa qualidade até 2015;
3. Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas através do acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e treinamento ao longo da vida;
4. Alcançar até 2015 uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, bem como o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos;
5. Eliminar as disparidades de gênero no ensino fundamental e médio até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015;

6. Melhorar e garantir a excelência em todos os aspectos da qualidade da educação, de modo a alcançar resultados de aprendizagem favoráveis, especialmente em relação à alfabetização linguística, matemática e outras questões cuja aprendizagem é de suma importância para a vida dos interessados (UNESCO, 2008).

A UNESCO tem monitorado o Brasil e outros 128 países que se comprometeram a garantir o cumprimento das metas, a fim de verificar o progresso desses países no cumprimento das metas que devem ser implementadas até 2015.

Em 2008, a avaliação revelou que o Brasil estava em uma posição intermediária no que diz respeito ao cumprimento das metas, concluindo que, apesar das dificuldades, o cumprimento das metas não está tão distante da realidade (UNESCO, 2008).

Na transição para o século XXI, surgiu a necessidade de todo o país organizar e implementar um sistema educacional com capacidade de universalizar a educação básica, com o objetivo de reduzir e erradicar o analfabetismo (SAVIANI, 2001).

Na primeira década do século, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, cuja função é a distribuição de recursos e responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios (BRASIL, 2007). Em 9 de janeiro de 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação - PNE, que determina que os Estados, o Distrito Federal e as Cidades se escorram, de acordo com o plano nacional, os planos estaduais e municipais de educação, tornando o Brasil um dos poucos países a assinar o compromisso com a educação para todos em um documento legal (WERTHEIN, 2002), garantindo assim maior força e garantia de implementação do plano.

Os objetivos do PNE são: aumentar o nível de escolaridade da população; promover melhorias na qualidade da educação, reduzir diferenças sociais e regionais em termos de acesso e permanência do aluno na educação pública e democratizar a gestão da educação pública, permitindo a participação de educadores profissionais na construção do

projeto pedagógico das escolas, bem como a participação da comunidade nos conselhos escolares (SÃO PAULO, 2001).

Em 2006, foi elaborado um novo Plano Estadual de Educação para Alagoas (PEE/AL) para o período 2006-2015, resultado da colaboração de diversas entidades representativas da educação, nas quais foram estabelecidas políticas educacionais para as escolas públicas do Estado (AMORIM, FREITAS, MOURA, 2009).

A implantação do PEE/AL possibilitou a análise da atual situação da educação no Estado. Foram desenvolvidas diretrizes para orientar as ações político-pedagógicas desenvolvidas, dando-lhes maior significado. Além disso, a caracterização de metas e objetivos sob elementos quantificados foi essencial, o que permitiu uma melhor forma de avaliar e monitorar sua implementação (ALAGOAS, 2005).

Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB representa a possibilidade de englobar, em um único indicador, dois elementos representativos importantes da educação de qualidade: o fluxo escolar e o desempenho médio nas avaliações (ALAGOAS, 2011).

O IDEB também permitiu a formulação de metas a fim de proporcionar uma evolução da educação a parâmetros de alta qualidade. Em 2005, o índice foi calculado pela primeira vez (ALAGOAS, 2011).

Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB representa a possibilidade de englobar, em um único indicador, dois elementos representativos importantes da educação de qualidade: o fluxo escolar e o desempenho médio nas avaliações (ALAGOAS, 2011).

O IDEB também permitiu a formulação de metas a fim de proporcionar uma evolução da educação a parâmetros de alta qualidade. Em 2005, o índice foi calculado pela primeira vez (ALAGOAS, 2011).

O Ministério da Educação e o INEP divulgaram o resultado nacional do IDEB 2009. Os indicadores obtidos mostraram importante evolução da qualidade da educação em todos os níveis: primeiro e segundo estágios do ensino fundamental e médio. Concluir que as metas estabelecidas para esse período foram cumpridas, incluindo o estabelecimento da meta para 2011 (BRASIL, 2011).

Metas individualizadas também são necessárias, ou seja, que as escolas com boas médias mantenham um bom desempenho e evoluam, enquanto as instituições que apresentam maiores dificuldades devem ter metas que prevejam maiores avanços, reduzindo as desigualdades existentes.

Em 2009, havia 5.184 escolas em Alagoas, das quais 1.957 eram pré-escolares, 2.912 no ensino fundamental e 315 secundárias (BRASIL, 2009).

Como mostra o gráfico, as instituições de Educação Infantil correspondem a 37,7% das escolas existentes no Estado, absorvendo 78.560 alunos de 4 e 5 anos. Mais da metade (56,2%) são crianças do ensino fundamental, atendendo 651.408 crianças de 6 a 14 anos.

O menor percentual, apenas 6,1%, é para o ensino médio. No total, recebem 133.638 alunos com idade entre 15 e 17 anos.

Quanto à educação pré-escolar, das 1.957 escolas, 27 estavam na rede estadual, 1.639 municipais e 291 privadas (Brasil, 2009).

De acordo com os dados disponíveis no site do MEC, nas escolas secundárias, a maioria das escolas está na rede estadual (58,7%), seguida pela rede privada com 36,2%, as escolas municipais correspondem a 3,8% e o governo federal a 1,3% do total de escolas.

Em 2009, 91,1% dos alunos do ensino fundamental frequentavam escolas públicas e 8,9% frequentavam escolas particulares. Quanto ao ensino médio, observa-se que 87,6% dos alunos estudaram em escolas públicas e 12,4% em escolas privadas. Quando o ensino superior foi alcançado, a situação foi invertida, com 71,3% dos estudantes estudados em faculdades/universidades privadas, enquanto 28,7% estudaram em instituições públicas

(IBGE, 2010). Ressaltamos que esse é o padrão que se observa ao analisar o Brasil como um todo.

Em Alagoas, em 2009, havia 863.606 alunos matriculados em creches, ensino fundamental e médio. Destes, 78.650 frequentaram escolas pré-escolares, das quais 64.079 (81,5%) eram escolas municipais, 13.669 (17,5%) eram escolas particulares e 812 (1 por cento) eram escolas públicas.

No mesmo ano, foram 651.408 alunos matriculados no ensino fundamental do estado de Alagoas. Destes, 473.500 (71,7%) eram alunos da rede municipal, 119.843 (18,4%) de escolas públicas e 58.065 (8,9%) de escolas privadas.

A partir de 2009, foram 133.638 alunos matriculados no Ensino Médio de Alagoas, 110.364 (82,6%) frequentando escolas estaduais, 17.367 (13%) frequentando escolas particulares, 3.084 (2,3%) frequentando aulas em escolas municipais e 2.823 (2,1%) em escolas federais.

CONCLUSÃO

A apresentação desses dados pressupõe que, para entender a educação em Alagoas, é necessário analisar a evolução da educação no país. Também é interessante notar que a história não é plana, com certos momentos, como na década de 1970, fatos que se destacam - como a participação mais ativa do Estado de Alagoas no processo educacional, com o desenvolvimento de Programas que tiveram um importante papel local-. Outras vezes, como na década de 1940, ocorrem menos mudanças, com algum esquecimento, causando relativa dificuldade em encontrar publicações sobre educação estadual no período em questão.

Ressalta-se que as propostas da UNESCO têm promovido transformações essenciais tanto no Brasil quanto em Alagoas. A influência exercida nas políticas públicas de educação em Alagoas é evidente ao observar as tentativas do Estado de promover melhorias no ensino fundamental, fundamental, médio e superior, além de

intensificar as oportunidades de escolaridade para adolescentes e adultos. Como nos ensina Morin (2000), sigamos nutrindo-nos de saberes e esperanças, de ciência com consciência, conhecendo os caminhos da história e reconhecendo-nos como agentes desta História na tessitura da vida!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA J.S.G.; TEIXEIRA, G.R.M. A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas. **Trilhas**, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, Nov. 2000
- AMORIM, M.G.; FREITAS, M.L.Q.; MOURA, T.M.M. A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000. Maria Gorete Amorim - Marinaide Lima de Queiroz Freitas. In: AGUIAR, M.A.S. *et al.* (Org.). **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**, v. 2. Recife: J. Luiz Vasconcelos. 2009. p. 145-169.
- BECKER, K. L. A remuneração do trabalho do professor no ensino fundamental público brasileiro. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, Piracicaba
- BRASIL. *Constituição* (1934). República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acessado em: 25 Nov. 2011.
- _____. **Constituição (1946)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acessado em: 26 Nov. 2011.
- _____. **Ministério da Educação e Cultura**. O MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acessado em 26 de Nov. de 2011.

BRASÍLIA. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014**. Documento Final Plano Internacional de Implementação. UNESCO, 2005. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil.

BÔAS; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do; OLIVEIRA, Luiz Eduardo M. (Orgs.). O ensino e a pesquisa em História da Educação. 1 ed. Maceió: EDUFAL, 2011.

CAETANO, L.T.; LINS, A.M.M. Ensino secundário em Alagoas: fundação e expansão (1849-1930). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: "História, Sociedade e Educação no Brasil", 4., 1997, Campinas. **Anais...** Campinas, 1997. p. 510-518.

CARVALHO, L.R. A Educação Brasileira e a sua Periodização. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 1 n. 2, p. 137-152, jul./dez. 2001.

CARVALHO, M.M.C.; SAVIANI, D.; VIDAL, D. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/index.php?arq=arq_historico&titulo=Hist%C3%B3rico>. Acessado em: 26 Nov. 2011.

CASIMIRO, A. P. B.S. Memória, Imagem, Religião, Educação: Herança de uma sociedade no limiar da (des)razão. Expositora da Mesa Temática no IX Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional do Museu Pedagógico (2011).

CONRAD, R. **Os últimos anos da escravatura no Brasil, 1850-1888**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1976. p. 26.

CURY C.R.J. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 25 Nov. 2011.

DAMASCENO, M.N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DELGADO, L.A.N.; PASSOS, M. Catolicismo: direitos sociais e direitos humanos (1960-1970). In: FERREIRA, J.; DELGADO, L.A.N. (Org.). **O tempo da ditadura - regime militar e os**

movimentos sociais no fim do século XX. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 93-132.

DOURADO, L F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DURAN, M.R.C. O endereço da cultura para o carioca joanino. **OPIS**, Goiás, v. 7, n. 9, p. 229-249, jul/dez. 2007.

FAUSTO, B. **A Revolução de 1930:** Historiografia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.* 2ª Ed. **rev. ampl.** Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção memória da educação). 321 p.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez. 2006. p. 1159-1179.

FRANÇA S.F. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Revista Múltipla**, Brasília, v. 20 n. 26, p. 117 – 136, jun. 2009.

FRIGOTTO. G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

GEBARA, A. Educação e civilização na província de São Paulo. In: SCOCUGLIA A.C.; MACHADO C.J.S. (Org.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira.** Campinas: Autores Associados. 2006. p. 63-86.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, ano 1, n. 1.out. 2005. p. 29-34.

GONCALVES NETO, W. Intersecções público-privado na educação brasileira: Minas Gerais no início da República. In: FREITAS, Anamaria Gonçalves; NASCIMENTO, Ester F. Vilas-HARGREAVES, A. **Ensino na sociedade de conhecimento:**

educação na era da insegurança. 12 p. Disponível em: Acessado em: 26 Nov. 2011.

IBGE. Censo do ano de 2010. Disponível em: <censo2010.ibge.gov.br/ibge>. Acesso em 25 Nov. 2011.

LOPES, S.P.; SOUSA, L.S. EJA: Uma educação possível ou mera utopia? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial - out. 2005. p. 1115-1139. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Acessado em 26 Nov. 2011.

MACHADO, M.C.G. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil In: LOMBARDI J.C.; NASCIMENTO M.I.M. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 81.

MACIEL, L.S.B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, Dec. 2006.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Nov. 2011.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D.

Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NATH, M.A. **Alfabetização de Jovens e Adultos em Cascavel**: uma história em construção. Cascavel, 2004. 75 p. Disponível em:

<http://cereja.org.br/site/_shared%5CFiles%5Ccer_tesesDissertacoesTccs%5Canx%5C20100408132309_AJA.pdf> Acessado em: 26 Nov. 2011.

NOGUEIRA, M.A. **A sociologia a educação do final dos anos 60/ início dos anos 70**: o nascimento do paradigma da reprodução. Em Aberto. Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/727/650>>. Acessado em 26 Nov. 2011.

OLIVEIRA, M.M. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, out./dez. 2004.

OLIVEIRA, R. P; ARAUJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 25 Nov. 2011.

PAIVA, V.P. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 529.

PIERRO M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, Nov. 2001. p. 58-77.

_____, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - out. 2005. p. 1115-1139.

PINTO, J.M.R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, Especial, Out. 2004. p. 727-756. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 26 Nov. 2011.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p.213.

SAVIANI D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Disponível em:<http://www.oei.es/reformaseducativas/desafios_educacion_brasil_schwartzman.pdf>. Acessado em 26 Nov. 2011.

SILVA, M.L. **Memórias escolares de uma atalaiense (1930-1940)**. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 6., 2011, Maceió, *Anais...* Maceió, 2011.

UNESCO: o que é? O que faz? Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>.
Acessado em: 25 de Nov. de 2011.

Universidade Federal de Alagoas: **O livro dos 50 anos**/Élcio de Gusmão Verçosa, Simone Cavalcante (orgs). Maceió: EDUFAL, 2011.

VERÇOSA, E.G. (Org.) *et al.* **Caminhos da Educação em Alagoas: da colônia aos dias atuais**. Maceió: Edições Catavento, 2001. 178p.

_____, E.G. **Cultura e Educação nas Alagoas: História Histórias**. 2. ed., Maceió: Gráfica SCOR TECCI, 2006.

VIANNA, C.P; UNBEHAUM, S. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 25 Nov. 2011.

VIDAL, D.G.; HILSDORF, M.L.S. Instrução “Popular” e Ensino Profissional: Uma Perspectiva Histórica. VIDAL, D.G; HILSDORF, M.L.S. (Org.) In: **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 169-204.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. **Políticas de educação: idéias e ações**. Brasília: UNESCO, 2002.

ZOTTI S.A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Planos, 2004, p.243.

CAPÍTULO 5

CONSTRUINDO DISCUSSÕES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR E NOVAS POSSIBILIDADES SOB OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS

Juliana Melo Holanda
Nayanne Narla da Silva Rodrigues
Maria Dolores Fortes Alves

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de compartilhar experiências, discussões e o resultado da busca por outros artigos e pesquisas sobre os brinquedos e brincadeiras na educação infantil a partir de uma perspectiva integradora e inclusiva. Ao longo da graduação em Pedagogia, pudemos vivenciar algumas disciplinas as quais nos fizeram conhecer e estudar afundo a educação infantil e a educação especial. Ao participar do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), pudemos ter uma experiência agregadora ao acompanhar uma turma de crianças de 5 anos na Creche da UFAL. Vivenciando as práticas de uma creche e observando as atividades que eram desenvolvidas, constatamos ao final da pesquisa que existiam algumas práticas inclusivas, entretanto, acreditamos que poderíamos contribuir com práticas que fossem trabalhadas/adaptadas conforme as especificidades das crianças, como, por exemplo, adaptações para uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência física, visual, entre outras.

Após observarmos as crianças e desenvolvermos estudos sobre a educação infantil e práticas integradoras e inclusivas, resolvemos apresentar propostas de brinquedos e brincadeiras que

favorecessem a inclusão e a integração entre todos. Ao final do PIBIC, ministramos uma oficina no I Congresso Internacional Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras sobre brinquedos e brincadeiras inclusivas na educação infantil, pois observamos a necessidade de divulgar estas práticas. A oficina foi intitulada de “Construindo práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: das particularidades do ser ao material concreto”. Notou-se o interesse de muitos professores e educadores em obter mais conhecimentos sobre o tema. Com nossas vivências e os depoimentos que surgiram durante as oficinas, notou-se que, em muitos casos, crianças com necessidades educacionais especiais não participavam das mesmas atividades/brincadeiras que as demais crianças, devido algumas especificidades.

A partir desse conjunto de situações, percebemos a necessidade de buscar e conhecer mais sobre brinquedos e brincadeiras inclusivos, que pudessem ser utilizados com todas as crianças presentes em sala, adaptadas e pensados para que todos pudessem participar. Para endossar a importância dessa pesquisa, fomos buscar na ANPED artigos que falavam sobre o tema e, adiante, seguimos endossando a relevância da questão. Na metodologia, optamos pela pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002, p.48): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”.

Utilizaremos autores como Vigotsky (1994), Pacheco (2007), Alves (2016), Gutton (2013), entre outros. Sendo assim, a questão central que abarcam nossas discussões, visa responder: de acordo com o Grupo de trabalho 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e o grupo de trabalho 15 (Educação Especial), nas edições de 2012 a 2017 do site da ANPED, quantas pesquisas e artigos publicados abordam os brinquedos e brincadeiras como mediadores da inclusão na educação infantil? Adiante, seguimos refletindo.

DESENVOLVIMENTO

Espaço de desenvolvimento e aprendizagem, a educação infantil traz consigo muitas lutas e preocupações. Nem sempre a educação para os menores esteve em tantas discussões e com tanta visibilidade. Antigamente, pouco se falava sobre a criança e suas necessidades, mas, com o passar dos anos isso vem mudando, e, hoje em dia, é necessário e importante se pensar a favor da criança e sua infância. A LDB (1996), em seu Art. 29, por exemplo, traz a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, onde:

[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (art.29)

O Estatuto da Criança e do adolescente (1990) destrincha todos os direitos das crianças e do adolescente, entre eles o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (art. 54. Inciso IV). A educação Infantil é um dos espaços que contribui com o desenvolvimento cognitivo da criança e principalmente com a construção de valores. É onde se constrói concepções e se oportuniza a experiência do convívio com sujeitos diversos. Deve ser um espaço lúdico, prazeroso, e oportunizar o brincar, tendo que “entender a criança enquanto produto de uma dada cultura, mas também considerá-la enquanto produtora da mesma” (ANGOTTI, 2008, p. 20).

A criança interage e aprende com as diferenças e as semelhanças dos demais que se fazem presente, e, nessa fase da vida, o educador deve estar preparado para lidar com diversas situações, pensando em suas práticas pedagógicas, visando às particularidades do ser. Cada turma e cada criança têm suas particularidades, por isso, é fundamental conhecê-los, e, o que funciona para um determinado grupo de crianças, pode não funcionar para outro. É necessário entender intrinsecamente esse espaço educacional e com sutileza, agir de maneira a acrescentar na

vida dos que por ali passam ou passarão. Para isso, o educador precisa saber:

(...) enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre 0 a 6 anos de espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências... em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade. (ANGOTTI, 2008, p.25)

É importante frisar que o sujeito se constitui como sujeito através de suas relações sociais, sendo imprescindível, o respeito às diferenças e a diversidade. Segundo Silva (2002) a criança tem que ser vista de forma plena. Educá-la não é apenas trabalhar a cognição e sim integralmente, todos os aspectos. Inclusive, existe a necessidade de possibilitar a interação com o meio tendo com o universo de objetos e situações que o cercam. Podendo assim, realizar suas construções sobre a realidade, construir sua autonomia e legitimação.

Refletir sobre as práticas de aprendizagens integradoras nos leva a refletir sobre a inclusão. Segundo Moraes e Torre (2004, p.82), a aprendizagem integrada é um processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas da vida e do que acontece no mundo ao nosso redor. As práticas inclusivas e integradoras nos fazem pensar em ações que possibilitam o pensar em si e no outro, respeitando ambos os espaços. O ir em busca de direitos por igualdade, aceitar a diversidade e pensar em maneiras que beneficiem a todos.

Para tal, trazemos a importância de estratégias ou Práticas de Aprendizagem Integradora (PAI) que foram discutidas em Alves (2016). Essas práticas definem-se como estratégias que englobam a razão, a imaginação, a intuição, a colaboração e o impacto emocional. Devem ser vivenciadas por todos os sujeitos de maneira multidimensional e multireferencial, produzindo assim, a integração do indivíduo consigo, com o outro e com a natureza,

fazendo-o sentir-se parte do todo. Visando o âmbito educacional, as práticas integradoras e inclusivas devem estar presentes na vida do educador como um intermédio para a formação do sujeito. Alves (2016) acredita que:

[...] o trabalho com Estratégias de Aprendizagem Integradora favoreça com que os sujeitos ensinantes-aprendentes relacionem a linguagem com a vida, proporcionando interações em vários espaços de aprendizagem, em grupos, em equipe, de modo que os sujeitos dialoguem, reflitam [...]. O uso de Estratégias de Aprendizagem traz a possibilidade do uso de métodos ativo de ensino e aprendizagem que permitam aos sujeitos relacionarem o que veem e ouvem com o que experimentam, algo que consideramos como essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, da corporeidade e do aprender a conviver com as diferenças. (p.66)

A inclusão e as práticas de aprendizagens integradoras vão além do cumprimento de normas e leis e partem do princípio do respeito. Do respeito a si e do respeito ao outro. A inclusão vai desde o mais tímido ao mais falante, do negro ao branco, do indígena ao africano, do nordestino ao sulista, vai das pessoas com deficiência as pessoas que supõem que não possuem nenhuma deficiência, afinal, de fatos, todos nós temos uma deficiência, seja ela visível ou não. E como nos lembra e afirma Pacheco sobre a inclusão escolar (2007, p.14), “A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração).”.

A inclusão deveria estar também na estrutura do prédio, no batente de uma rua, na rampa de acesso, no banheiro adaptado, nas calçadas, muitas vezes esburacadas. A inclusão está na gentileza, no olhar, no pensamento, no acolhimento, no processo de desenvolvimento das crianças. Segundo Alves (2016, p. 38), assim “[...] compreendemos que a inclusão verdadeira não deve existir apenas no papel, ou feita apenas como uma obrigação, porque, em muitos casos, pode se tornar uma exclusão velada.”. Autores como Alves (2016), pontuaram a importância dessas estratégias

integradoras inseridas na educação, enquanto prática para também desenvolver-se a consciência de nossa condição humana.

Ao pensar na educação infantil, fazemos uma associação ao desenvolvimento cognitivo e sensorial da criança, a fala, o descobrimento, os questionamentos, a construção de valores e pensamos nos brinquedos e brincadeiras. Assim como o espaço escolar de modo geral, a educação infantil é lugar de diversas culturas e histórias. Nela, se faz presente seres humanos com diversas particularidades. O brincar e as brincadeiras são primordiais na educação infantil, sendo assim, Vygotsky (1994) afirma:

Brincar é coisa séria, também, porque na brincadeira não há trapaça, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas habilidades. É brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de possibilidades. No espaço criado pelo brincar nessa aparente fantasia, acontece a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares. (p.67)

Todos temos capacidade de aprender, porém, em ritmos diferentes, alguns mais devagar, outros ligeiramente, mas, todos devem ter direitos iguais a partir de suas necessidades. Pensando nisso, os brinquedos e as brincadeiras inclusivas, têm o papel de possibilitar e mediar à aprendizagem na educação infantil, partindo do pressuposto que o mediador deve oferecer e propor esses brinquedos e brincadeiras para todos, sendo eles adaptações que contribuem com a inclusão, permitindo o convívio em grupo, a socialização, a troca de ideias e conhecimentos. Segundo Morais e Públio (2015):

Estimular o brincar, desde a produção do brinquedo até o exercício da brincadeira propriamente dita é proporcionar bons momentos de diversão, lazer, estímulo sensorial e criativo e interação social. É dar à criança a oportunidade de crescer e se desenvolver de maneira saudável em um ambiente natural para ela, o ambiente lúdico. (p.13)

Os brinquedos e brincadeiras inclusivas são um assunto que merece ser melhor discutido. Precisamos falar sobre esses brinquedos e brincadeiras como possibilidades de inclusão, para isso, fomos em busca de artigos publicados no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que trouxessem os brinquedos e brincadeiras como mediadores da inclusão na educação infantil, visando saber como andam as discussões acerca do tema.

Os brinquedos e brincadeiras inclusivas no grupo de trabalho 07 (educação de crianças de 0 a 6 anos) e no grupo de trabalho 15 (educação especial) da ANPED– 2012 a 2017

Visando uma revisão acerca das pesquisas sobre brinquedos e brincadeiras inclusivas na educação infantil, realizamos análises a partir de pesquisas e artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nas edições de 2012, 2013, 2015 e 2017, nos grupos de trabalhos 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e 15 (Educação Especial), referente aos brinquedos e brincadeiras inclusivas. A princípio, obtivemos o número total de trabalhos publicados de 2012 a 2017, nos grupos de trabalhos 7 e 15, e, em seguida, analisamos quantos artigos traziam como abordagem brinquedos e brincadeiras inclusivas na educação infantil.

No grupo de trabalhos 7, acerca da educação de crianças de 0 a 6 anos, notou-se um total de 76 trabalhos publicados no período de 2012 a 2017, entretanto, como mostra Tabela 1, dos trabalhos publicados, apenas 1 abordava os brinquedos e as brincadeiras de maneira inclusiva na educação infantil. Na Tabela 2, observa-se o trabalho e os autores que abordam a temática.

Tabela 1: Trabalhos do grupo de trabalhos 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) publicados nos anais da ANPED - 2012 a 2017

Reuniões ANPED - Ano	Total de Trabalhos Publicados	Trabalhos que abordam brinquedos e brincadeiras inclusivas na educação infantil
35ª reunião - 2012	18	0
36ª reunião -2013	12	1
37ª reunião – 2015	29	0
38ª reunião – 2017	17	0
Total	76	1

Fonte: ANPEd

Tabela 2: Trabalhos submetidos ao grupo de trabalhos 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) nas reuniões da ANPED no período de 2012 a 2017, que abordam brinquedos e brincadeiras inclusivas a educação infantil

	Reunião ANPED – Ano	Título do trabalho	Autores(as)
1	36ª – 2012	Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil.	Regina Ingrid Bragagnolo; Andréa Simões Rivero e Zaira Teresinha Wagner.

Fonte: ANPEd

No grupo de trabalhos 15, com a temática de educação especial, identificou-se um total de 84 trabalhos publicados no período de 2012 a 2017, portanto, como trazemos na Tabela 3, dos trabalhos publicados apenas 2 abordavam os brinquedos e as brincadeiras inclusivas na educação infantil. Na Tabela 4 observa-se os trabalhos selecionados e os autores que fazem a discussão.

Tabela 3: Trabalhos do Grupo de Trabalhos 15 (Educação Especial) publicados nos anais da ANPED - 2012 a 2017

Reuniões ANPED - Ano	Total de Trabalhos Publicados	Trabalhos que abordam brinquedos e brincadeiras inclusivas na educação infantil
35ª reunião - 2012	19	1
36ª reunião -2013	20	1
37ª reunião – 2015	29	0
38ª reunião – 2017	16	0
Total	84	2

Fonte: ANPEd

Tabela 4: Trabalhos submetidos ao grupo de trabalhos 15 (Educação Especial) nas reuniões da ANPED no período de 2012 a 2017, que abordam brinquedos e brincadeiras inclusivas na educação infantil

Reuniões ANPED - Ano	Título do trabalho	Autor(a)
35ª/ 2012	A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil	Fernanda de Araújo Binatti Chiote
36ª/ 2013	Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão	Maria Betania Barbosa da Silva Lima Ana Dorziat Barbosa de Mélo

Fonte: ANPEd

Como indica a tabela 2, do GTs 7, identificou-se que apenas um trabalho se aproximou da temática de brinquedos e brincadeiras inclusivas. O trabalho denominado: “Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: A brincadeira em um contexto da educação infantil”, foi escrito por Regina Ingrid Bragagnolo; Andréa

Simões Rivero e Zaira Teresinha Wagner (2012). Nota-se que o mesmo traz uma abordagem para a brincadeira que retrata a objetivação do brincar com um novo conceito, como um recurso comunicativo, onde as crianças passam a significar pelas suas ações.

No GTs 15, do total de 84 trabalhos inscritos no GT15, apenas 2 trabalhos se encaixam no tema. O primeiro trabalho denominado: “A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil”, escrito por Fernanda de Araújo Binatti Chiote (2012), traz a discussão acerca da demanda de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que tem crescido nos últimos anos. Com isso, a autora discorre como ocorre a mediação das práticas com esses alunos, como eles aprendem, como eles brincam, questionando como está efetivando-se esse encontro com as crianças com TEA na educação infantil, já que as crianças aprendem a brincar com as relações que estabelecem com outras pessoas.

O segundo trabalho do GTs 15, tem o tema: “Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão”, sendo escrito pelas autoras Maria Betânia Barbosa de Silva Lima e Ana Dorziat (2013). O trabalho argumenta a importância de as escolas estarem preparadas frente às mudanças que devem acontecer para poder suprir com as especificidades em torno da educação inclusiva, observando se essas escolas estão realmente preparadas, desde a estrutura, seu funcionamento, metodologias, bem como os profissionais e os recursos que eles utilizam. Pois, para as autoras não se deve focar apenas na inserção da criança com deficiência na escola, mas também se a escola está realmente dando suporte nas peculiaridades de cada um.

A partir das análises realizadas, nota-se que embora a inclusão seja um tema bastante trabalhado atualmente, ainda nos deixa com necessidade de seguir além. Questões como incluir através do lúdico, ou até mesmo por adaptações, deveriam ter maior visibilidade ao tratarmos da educação infantil. De 160 trabalhos publicados na ANPEd entre 2012 e 2017, apenas 3 abordam essa

temática. Estes dados frisam o quanto a temática sobre brinquedos e brincadeiras na educação infantil está sendo pouco discutida e pesquisada, entretanto, deveriam ser de um maior destaque, pois trazem grande significação quanto o desenvolvimento das crianças em sua aprendizagem. É preciso de mais formações e pesquisas que abordem a temática, e de espaços que tragam essas discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após alguns períodos de experiências tanto no PIBIC 2016/2017, como em estágios não obrigatórios, participação em reuniões, congressos e eventos, percebe-se que muitas vezes a criança com necessidades educacionais especiais é direcionada a atividades diferentes das demais crianças. Nós, como educadores ou futuros educadores, precisamos ter consciência do nosso papel de mediar e incluir, para além de normas e regras.

É preciso planejar e conhecer as especificidades das crianças, assim, o trabalho se torna um pouco mais fácil. Os brinquedos e as brincadeiras inclusivas são reflexos de adaptações, onde, ao selecioná-los para os alunos sem necessidades educacionais especiais, o professor possa trazer a mesma atividade para as crianças com determinadas limitações. Essas brincadeiras e esses brinquedos inclusivos são feitos e pensados para que todos participem de maneira ativa, sem haver exclusão.

Através de pesquisas e estudos, conclui-se que o tema: “brinquedos e brincadeiras inclusivas” são de extrema importância na educação infantil e para além, visto que as adaptações, conforme as especificidades das crianças, contribuem de certa forma para seu desenvolvimento. É importante que o tema seja mais pesquisado e discutido, pois, como vimos nas pesquisas acima, a discussão ainda é precária e quase não ocorre, para isso, necessita-se do apoio das práticas de aprendizagens integradoras e inclusivas. Percebemos que, quando as práticas são construídas em cooperação, possibilitando organizar serviços de apoio mútuo, geram diversos

frutos bons, que estimulam um olhar diferenciado para com o sujeito, permitindo que cada um seja legitimado, valorizando a diversidade, união e solidariedade. Pensar na educação é pensar em um mundo para todos sem distinção. Um mundo em que todos possam conviver e se desenvolver em sua máxima potencialidade, com prazer, alegria, partilha e solidariedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Dolores Fortes. **Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas: Autoconhecimento e Motivação**. Rio de Janeiro: Wak, 2016.
- ANGOTTI, Maristela (org.) **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3 ed., Campinas, São Paulo; Editora Alínea, 2008.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35ª Reunião, 2012, Porto de Galinhas, PE. Anais eletrônicos ANPED. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>> acesso em 12/07/2018
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35ª Reunião, 2012, Porto de Galinhas, PE. Anais eletrônicos ANPED. GT15 - Educação Especial. Disponível em <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt15>> acesso em 12/07/2018
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36ª Reunião, 2013. Goiânia- GO. Anais eletrônicos ANPED. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/165-trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos>> acesso em 12/07/2018
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36ª Reunião, 2013. Goiânia- GO. Anais eletrônicos ANPED. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. GT15 - Educação Especial. Disponível em <<http://36reuniao.anped.org.br/>

trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>> acesso em 12/07/2018

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37ª Reunião, 2015. Florianópolis -SC. Anais eletrônicos ANPED. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT15 - Educação Especial. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>> acesso em 12/07/2018

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 38ª Reunião, 2017. São Luís- MA. Anais eletrônicos ANPED. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=10> acesso em 12/07/2018

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 38ª Reunião, 2017. São Luís- MA. Anais eletrônicos ANPED. GT15 - Educação Especial. Disponível em <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=18> acesso em 12/07/2018

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; RIVERO, Andréa Simões; WAGNER, Zaira Teresinha. **Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas:** a brincadeira em um contexto da educação infantil. Goiânia, 2013. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3157_texto.pdf> acesso em 13/07/2018

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, acesso em: 05/05/2018.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1401_int.pdf> acesso em 13/07/2018

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUTTON, Philippe. **Brincar da criança**: estudo sobre o desenvolvimento infantil. 1ª ed. Vozes, 2013

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar**: Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAIS, Aline; PÚBLIO, Rafael. Brincar é coisa séria! In: Brinquedos e Brincadeiras Inclusivos. IMG (Instituto Mara Gabrilli). Disponível em: <http://img.org.br/images/stories/pdf/brinquedos.pdf>, acesso em: 10/05/2018.

PACHECO, J. et al. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. A educação especial da criança com Síndrome de Down. In.: BELLO, José Luiz Paiva. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>> acesso em 10/07/2018

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO 6

ENSINO HÍBRIDO MÃO NA MASSA: ALUNOS MAIS ATIVOS NA APRENDIZAGEM

José Armando Valente

INTRODUÇÃO

O ensino híbrido foi descrito no início dos anos 2000 como a combinação de atividades educacionais presenciais e on-line. Essa abordagem pedagógica tem como base as metodologias ativas, que consistem no desenvolvimento de práticas para engajar os alunos em atividades nas quais eles são mais ativos e protagonistas de sua aprendizagem. As tecnologias digitais adotadas na implantação dessas metodologias estão flexibilizando os tempos e espaços da escola, alterando a dinâmica da sala de aula, o que já estão ocorrendo em algumas escolas, tanto no Ensino Básico (BERGMANN; SAMS, 2012; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) quanto em Instituições do Ensino Superior (BELCHER, 2001; WATKINS; MAZUR, 2013).

No entanto, a maior parte das estratégias usadas no ensino híbrido utiliza vídeos ou aulas assíncronas pelo fato de o aluno poder assisti-los quantas vezes necessário e dedicar mais atenção aos conteúdos que apresentam maior dificuldade (BERGMANN; SAMS, 2012). Assim, é preciso dosar e minimizar o tempo que os alunos ficam diante das telas, como foi observado durante a pandemia, com a implantação do ensino remoto emergencial (QUEIROZ, 2020).

A proposta do ensino híbrido mão na massa, que incorpora atividades mão na massa aos modelos e estratégias do ensino híbrido, tem como foco aproveitar as experiências sobre o que os alunos realizaram em suas casas ou em outros espaços fora da escola

e sugerir atividades mão na massa de modo que possam ser mais ativos, desenvolvendo projetos offline e, com isso, minimizar o tempo que ficam diante das telas.

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir o ensino híbrido mão na massa e suas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem. Nas próximas sessões são apresentadas a razão para adoção do ensino híbrido, um exemplo de atividades relacionadas ao ensino híbrido mão na massa e as considerações finais.

POR QUE O ENSINO HÍBRIDO?

O ensino híbrido tem grande potencial para ajudar a transformar o sistema de ensino tradicional, incorporando cada vez mais as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e preparando os alunos para uma sociedade que está em transformação. A Unesco (REIMERS; OPERTTI, 2021) descreve uma série de características que o ensino híbrido pode promover, como a flexibilização do tempo e do espaço das atividades educacionais, a criação de novas dinâmicas pedagógicas e a ressignificação das relações entre os diferentes atores envolvidos nos processos educacionais.

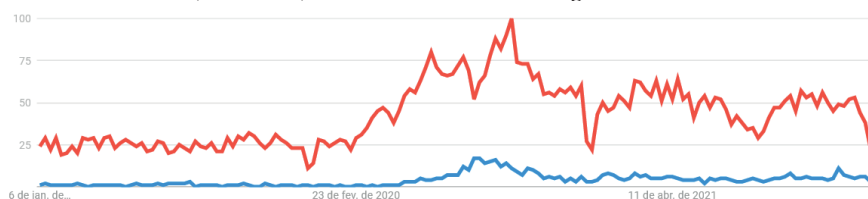
Com relação ao espaço, o ensino híbrido amplia os espaços educacionais para além das quatro paredes da sala de aula, proporcionando condições para que o aluno possa realizar atividades em diferentes locais, de acordo com seu interesse e necessidade, como os formais da escola, bem como os não formais (museus e galerias) e informais (lojas, praças, família) (ALMEIDA; VALENTE, 2014).

Os tempos de ensino e de aprendizagem também podem ser ampliados para além dos 50 minutos tradicionais. As tecnologias digitais dispõem de recursos para apoiar a diversificação de estratégias pedagógicas, contribuindo para que os tempos de ensino e de aprendizagem possam ser ampliados, com a aprendizagem que ocorre em outros espaços fora da sala de aula.

As atividades pedagógicas também podem ser desenvolvidas utilizando outras dinâmicas, além da instrução que o professor normalmente realiza na sala de aula tradicional. Christensen, Horn e Staker (2013) propõem diferentes modelos de ensino híbrido como: rotação, flex, a la carte e virtual enriquecido, que podem complementar ao que é executado presencialmente na sala de aula. O aluno pode trabalhar em sala de aula e em outros contextos, usando as TDIC para ter acesso à informação, realizar atividades de resolução de problemas, trabalhar com simulações, jogos e desenvolvimento de projetos.

Durante a pandemia que se instalou a partir do início do ano de 2020, devido à proliferação da Covid-19, houve um grande interesse pelo tema do ensino híbrido no mundo e no Brasil. A Figura 1 mostra a evolução desse interesse no mundo, com base na busca no Google Trends pelo termo *hybrid learning* (azul) e *blended learning* (vermelho), no período de 01/01/2019 a 01/07/2022, para as categorias “emprego e educação” e pesquisa na web. É possível notar que esse interesse começa a crescer a partir de abril de 2020, atingindo o pico em agosto de 2020 (*hybrid learning*) e setembro de 2020 (*blended learning*).

Figura 1: Interesse no mundo pelo termo *hybrid learning* (azul) e *blended learning* (vermelho) em buscas feitas no Google Trends



Fonte: autor, com base no *Google Trends* (2022a)

Especificamente no caso do Brasil, o interesse pelo ensino híbrido com base na busca por esse termo nas mesmas condições anteriores indica que ele inicia em junho de 2020 e o pico em final de janeiro de 2021, como apresentado na Figura 2.

Figura 2: Interesse no Brasil pelo termo “ensino híbrido” em buscas feitas no Google



Fonte: autor com base no Google Trends (2022b)

Comparando as Figuras 1 e 2 é possível notar que existe uma defasagem de pelo menos um semestre entre o que acontece no mundo e no Brasil, e os picos acontecem respectivamente em agosto e fevereiro que marcam o início do ano letivo nos países no hemisfério norte e no Brasil.

Durante a pandemia, diversas soluções educacionais implementadas, principalmente no ensino superior, foram baseadas no ensino híbrido, como observado por Silveira (2021). No ensino infantil, Oliveira, Martins e Lopes (2021) descrevem diversas estratégias que podem ser usadas, pautadas pelos modelos de ensino híbrido. O Porvir (2022) registra uma série de exemplos de soluções usando o ensino híbrido no ensino básico, mencionando exemplos com inovação curricular e diferentes estratégias pedagógicas.

Essa análise sobre o ensino híbrido e como ele tem sido implantado indica que esse programa não é novidade. Ele já era utilizado antes da pandemia, e o interesse e diferentes exemplos de uso foram intensificados durante a pandemia. Inclusive, alguns dos exemplos previam que os alunos deveriam desenvolver atividades tipo mão na massa. Contudo, a novidade que o ensino híbrido mão na massa apresenta não é o desenvolvimento de uma tarefa ou de um produto que o aluno realiza, mas sim o que deve ser executado após a conclusão do projeto ou produto, como a curadoria e a reflexão sobre o produto construído, no sentido de promover a construção de conhecimento conceitual.

Assim, o objetivo do ensino híbrido mão na massa é introduzir uma abordagem pedagógica que cria possibilidades para que os

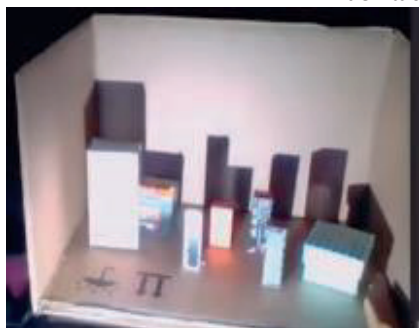
alunos possam realizar atividades mão na massa, usando ou não as TDIC, fora da sala de aula, e durante as aulas presenciais (ou online síncronas, se for o caso) possam ser criadas redes de colaboração entre alunos e condições para a construção de conhecimento sobre conceitos curriculares. A próxima seção descreve um exemplo de como essa atividade pode ser desenvolvida.

EXEMPLO DE ATIVIDADE HÍBRIDA MÃO NA MASSA

O desenvolvimento de atividades no ensino híbrido mão na massa acontece em diferentes fases: a construção do produto mão na massa pelo aluno; a curadoria desenvolvida pelo professor sobre os produtos executados; a reflexão sobre os produtos que o professor faz com os alunos; e o aprofundamento conceitual que o aluno efetua após o encontro reflexivo com o professor. O exemplo a ser discutido é baseado na experiência sobre luz e sombras, desenvolvida durante a live FuturED – LiveZAÇO Maker, realizada pela Casa Thomas Jefferson no dia 25 de julho de 2020 (LIVEZAÇO MAKER, 2020) e está sendo adaptado para uma situação de ensino.

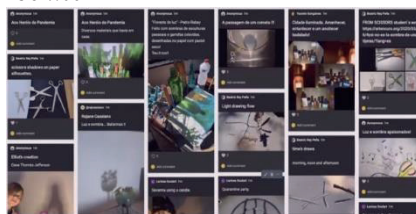
Para a projeção de sombras, o aluno, em casa, pode usar objetos como caixas de remédio, de leite etc., objetos de vidro como copos, garrafas, ou utensílios de cozinha; uma fonte de luz, como uma vela ou a lanterna do próprio celular; e escolher uma parede ou tela de pano na qual pode projetar as imagens. A Figura 3a mostra um exemplo de sombra realizada e a Figura 3b as produções dos demais participantes da live e que foram enviadas ao facilitador da live.

Figura 3: Exemplo de uma produção, e produções realizadas e enviadas ao facilitador da *live*



a) Sombras usando caixas em geral

Fonte: (LIVEZAÇO MAKER, 2020)



b) Trabalhos produzidos e enviados ao facilitador da *live*

No caso de uma situação educacional, a produção pode ser documentada por meio de fotos ou vídeo e enviada ao professor por meio de uma plataforma digital, por e-mail, ou via rede social. Ele recebe as produções e as organiza, a fim de analisá-las, realizando a fase da curadoria, reflexão sobre os trabalhos e o aprofundamento conceitual

Curadoria

A curadoria tem um papel vital no processo criativo e pedagógico (Spencer, 2021). A curadoria implica na avaliação e seleção de projetos em termos de: conceitos relacionados com a disciplina; produções esteticamente interessantes; soluções inovadoras; produtos que permitem explorar outras conexões; ou produções que merecem ser depuradas ou ampliadas.

Com base na curadoria realizada, o professor, juntamente com os alunos, realiza a reflexão sobre os produtos que os alunos construíram.

Reflexão

A reflexão cria oportunidades de conceituar o que foi realizado. O fato de o aluno ter construído um objeto ou um produto não significa necessariamente que compreendeu os conceitos envolvidos nessa construção, como estudado por Piaget (1977; 1978).

A reflexão que o professor realiza com seus alunos em uma situação presencial ou online síncrona tem como objetivo criar as condições para a passagem do fazer para o compreender conceitualmente o que foi executado. Para tanto, o professor pode selecionar, com base na curadoria efetuada, um dos projetos e solicitar que o aluno responsável discorra sobre como ele desenvolveu seu produto, as facilidades e as dificuldades que encontrou, conceitos ou estratégias que utilizou. À medida que o aluno apresenta essas informações, o professor pode colocar questões ou desafios que propiciem entender o quanto o aluno está consciente das estratégias e dos conceitos envolvidos, o grau de conhecimento acerca desses conceitos e os equívocos conceituais que devem ser depurados.

Uma vez que os alunos tomaram conhecimento dos conceitos e do quanto sabem sobre eles, a próxima fase é a do aprofundamento conceitual.

Aprofundamento conceitual

Nessa fase, que pode ocorrer na própria sala de aula ou em outros espaços, o professor pode dispor de uma série de recursos ou elaborar atividades como: material de apoio que ele prepara a priori e que o aluno pode estudar, apostila ou artigos publicados em periódicos ou encontrados na internet; ou exercícios sobre a aplicação de conceitos que o aluno deve resolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exemplo do ensino híbrido mão na massa a atividade fora da sala de aula é acrescida de situações de aprendizagem nas quais o aluno é mais ativo, desenvolvendo atividades mão na massa e construindo conhecimento com base na reflexão sobre o produto realizado e no aprofundamento conceitual. Essa abordagem tem o intuito de integrar teoria e prática, revertendo processos pedagógicos normalmente adotados pelo ensino tradicional. Além disso, procura minimizar o tempo que o aluno fica diante das telas.

No entanto, a implantação do ensino híbrido mão na massa exige mudanças tanto do ponto de vista pedagógico quanto de infraestrutura tecnológica, do envolvimento do aluno, da escola e da comunidade escolar, o que será discutido na versão ampliada do artigo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Currículo e Contextos de Aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, nº 2, p. 1-27, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BELCHER, John W. Studio Physics at MIT. **MIT Physics Annual**, 2001.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. Eugene, Oregon: ISTE, 2012.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma**

introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

GOOGLE TRENDS. **Comparação Hybrid Learning e Blended Learning**. 2022a. Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?cat=958&date=2019-01-01%202022-01-07&q=Hybrid%20learning,blended%20learning>. Acesso em: 01 jul. 2022.

GOOGLE TRENDS. **Dados Ensino Híbrido**. 2022b. Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?cat=958&date=2019-01-01%202022-01-07&geo=BR&q=ensino%20h%C3%ADbrido>. Acesso em: 01 jul. 2022.

LIVEZAÇO MAKER. FuturED - **LiveZAÇO Maker**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ophkK4PMIcw&list=PL3cYDnumHcvr35u_beru1F_6He2fgiQNR&index=4. 2020. Acesso em: 09 ago. 2021.

OLIVEIRA, Camila de Jesus; MARTINS, Priscila Monte Alegre; LOPES, Ana Lucia de Souza. **Estratégias de Ensino Híbrido na Educação Infantil**. São Bernardo do Campo: Ed. das Autoras, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352492438 ESTRATEGIAS_DE_ENSINO_HIBRIDO_NA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 01 jul. 2022.

PIAGET, Jean. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Edições Melhoramentos e Editora da USP, 1977.

PIAGET, Jean. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Edições Melhoramentos e Editora da USP, 1978.

PORVIR. **Ensino Híbrido**. 2022. Disponível em: <https://porvir.org/?s=ensino+h%C3%ADbrido&t=1>. Acesso em: 04 jan. 2022.

QUEIROZ, Virgínia Coeli Bueno de. **A experiência da aprendizagem remota: quanto tempo demais na tela?** Colégio Loyola. 2020.

REIMERS, Fernando M.; OPERTTI, Renato. **Learning to Build Back Better Futures for Education: Lessons from educational innovation during the covid-19 pandemic**. UNESCO International Bureau of Education Geneva, Switzerland, 2021.

SILVEIRA, Ismar Frango. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v.2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v2iEspecial.557>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SPENCER, John. Getting **Started with Content Curation in the Classroom**. 2021. Disponível em: <https://spencerauthor.com/content-curation>. Acesso em: 19 jul. 2021.

WATKINS, Jessica.; MAZUR, Eric. Retaining students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) majors. **J. Coll. Sci. Teach.**, 42, 5, p. 36-41, 2013.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSÍVEIS METODOLOGIAS NO ENSINO REMOTO EMERGENTE

José Eduardo Santos da Silva

Silvia Santos Almeida

Rita de Cácia Santos Souza

INTRODUÇÃO

Esse texto busca abordar algumas das metodologias no ensino remoto inclusivo adotado por diversas instituições de ensino como no Brasil quanto no mundo, sendo assim, foram imprescindíveis medidas de prevenção utilizadas para conter a disseminação e o avanço do vírus da Covid-19. Desse jeito, considerando, que essa modalidade de ensino apresenta diversas particularidades, ainda para mais, quando se trata da educação inclusiva, que requer um atendimento específico e que varia de aluno para aluno.

É notável que docentes da educação inclusiva necessitam atuar nessa área levando em conta todas as necessidades e particularidades de seus discentes. Portanto, esse texto visa mostrar a importância do lúdico e da afetividade como recursos metodológicos para educação inclusiva, assim como, a inserção da tecnologia como ferramenta auxiliadora no processo educacional a distância.

Percebe-se, que a temática do ensino especial aborda questões de relevância, pois, vai além da relação professor e aluno, engloba o contexto o qual a pessoa com deficiência (PcD) está inserida, tal como, a presença e a participação da família na realização das atividades acadêmicas. Todos esses fatores influenciam no desempenho acadêmico do discente, assim, não se trata apenas de

passar conhecimento, e sim, de uma união que contribuirá para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando.

Identifica-se, que o vínculo criado entre o pedagogo e seu lecionando é um fator decisivo no processo instrutivo, bem como a comunicação com os familiares. Por isto, torna-se fundamental que essa cooperação aconteça, posto que, em virtude do afastamento social, o diálogo se faz indispensável.

Considerando toda dimensão que esse ensino apresenta e suas especificidades, os problemas propostos, são: Como a tecnologia pode auxiliar o ensino remoto inclusivo? Qual a importância da afetividade e ludicidade no ensino da educação inclusiva? Desse modo, diante das problemáticas expostas, analisaremos a conjunção da educação inclusiva ao ser exercida no modo remoto e quais artifícios podem auxiliar o educador.

Assim sendo, o método utilizado na produção desse texto, é o bibliográfico, que de acordo com Gil (2002, p.44), entende-se como: "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos." Desse modo, o tema referido foi construído tendo como referencial teórico a leitura de textos e artigos que giram em torno dessa temática. Apresentando também, autores e alguns documentos orientadores para a exploração desta problemática, como: Henri Wallon (1992), Abigail Alvarenga, Mahoney (2004), Piaget (1962), Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que irão colaborar para compreensão do objeto e tese expressada.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é a área do ensino responsável pela formação de alunos com deficiências, como é apresentado no artigo 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, N° 9394/96 de 1996, que diz: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996, p. 25).

Em vista disso, pode-se notar que a finalidade da educação inclusiva, assim como em outras áreas da educação, tem seu objetivo voltado para a entrega de conhecimento, tendo como diferença o modo como esse ensino é realizado, visto que, deve sempre visar as particularidades de cada educando, para assim, aplicar metodologias e atividades que correspondam com suas necessidades.

Partindo desse sentido, e ponderando as diversas características que os indivíduos com deficiências exibem, torna-se crucial entender do que se trata o termo pessoa com deficiência ao pensar sobre este ensino. Logo, conforme a Convenção das Pessoas com Deficiência, no artigo 1, é evidenciado, que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo na natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p.27).

Portanto, esse âmbito do ensino também deve assegurar direitos relacionados ao acesso à educação para pessoas com deficiência, por isso, a presença de leis que garantam esse direito é imprescindível. Dessa maneira, ao visar assegurar esses direitos, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo IV, artigo 27, apresenta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, para alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.19).

Por consequência, torna-se perceptível que a educação inclusiva necessita garantir ao lecionando uma educação de qualidade, de modo que, mesmo com as singularidades desse ensino, o acadêmico possa ter o máximo de aproveitamento durante

seu período de ordenação. Outrossim, “A educação inclusiva pretende o desenvolvimento global dos alunos especiais, incentivando sua autonomia, espírito crítico e criativo, dessa forma, preparando o aluno para participar ativamente no mundo social e cultural”. (FACION, 2009)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o aluno terá direito a receber, quando necessário, um Atendimento Educacional Especializado, viabilizado pelo Estado. Este direito está normatizado pela Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na categoria Educação Especial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Neste atendimento é vital a necessidade de desenvolver nos profissionais, habilidades voltadas para esta modalidade de ensino, como também preparar a escola e seus personagens para que o indivíduo especial tenha asseguradas/respeitadas as condições mínimas para poder sentir-se incluído no ambiente o qual está inserido.

Desta maneira, para que esse desempenho seja efetivo, torna-se visível a utilidade de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em mente, esses profissionais, com o educador, irão trabalhar para identificar as barreiras no processo de aprendizado, e assim, podendo traçar o método que melhor se encaixa para cada educando transformando a didática mais eficaz.

TECNOLOGIA E ENSINO REMOTO

Devido ao afastamento social ocasionado pela pandemia da *Covid-19*, viu-se a necessidade de novas metodologias no parâmetro da educação inclusiva, ponderando que o contato social se tornou uma prática inviável, pois, se fez preciso para evitar a transmissão e o contágio provocado pelo vírus da *Covid-19*, com isso, a necessidade de um modo de ensino remoto se tornou uma nova realidade no âmbito educacional, fazendo professores e alunos se

adaptarem com uma nova proposta de ensino. Sendo assim, a internet e seus meios tecnológicos tornaram-se agentes fundamentais a serem usados no ensino-aprendizagem em contexto de ensino remoto.

É evidente que estamos vivendo uma realidade completamente nova na educação em todo o mundo, e a internet e suas ferramentas transformaram-se em grandes aliadas no desenvolvimento de conhecimentos significativos, contribuindo para uma melhor e efetiva comunicação entre professor e aluno. Salienta-se, ainda que, o desenvolvimento de novas metodologias é importante no processo de aprendizagem dos sujeitos, visto que, nesse processo há uma necessidade de inovação e adaptação aos novos contextos da sala de aula e as necessidades socioculturais de cada indivíduo.

No entanto, as ferramentas digitais como: *webconferências*, *chats*, fóruns de discussões, etc.; tem contribuído enormemente para a comunicação entre professores e alunos. Embora que, muitas dessas ferramentas tenham instrumentos de acessibilidade, ainda se nota a ausência de mais recursos para uma maior interação das pessoas com deficiências (PcD). Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), em seu artigo 3, afirma que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990, p.4).

Tendo em vista medidas que garantam a igualdade de acesso à educação, pode-se abordar softwares tecnológicos, que ajudem no processo do desenvolvimento cognitivo, perceptivo, social e interacional, além de dar um suporte pedagógico ao docente.

Outrossim, é inegável a importância da tecnologia para transformação da sociedade e acessibilidade às pessoas com necessidades de adequação física ou psicológica, sendo assim, nos últimos anos delinea-se um cenário de grandes mudanças em rumo

à construção de paradigmas de inclusão, pode-se notar na internet, a presença de ferramentas que possibilitam um maior entrosamento para pessoas com deficiência.

Segundo a Lei, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, explicita o conceito de Tecnologia Assistiva (TA), como:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p.20).

A TA é uma grande aliada na inclusão e possibilita amplo acesso a produtos e serviços que antes eram de difícil acesso. Ademais, ela permite também um diálogo mais aprofundado, como também, uma melhor relação de convivência com as diferenças.

Isto posto, observa-se que a TA é um recurso de suma importância no processo de formação do estudante com necessidade especial, tendo em conta, que esse instrumento possui como objetivo proporcionar a inclusão social, e assim, conseqüentemente contribuir com a interação e independência do aluno com o mundo, tornando a aprendizagem mais eficiente.

Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), é apresentado na meta 4.10 algumas informações que dizem respeito as tecnologias assistivas:

Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vista à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p.57).

Portanto, vê-se que a tecnologia é uma ferramenta indispensável para educação inclusiva, ela contribui para comunicação entre o pedagogo e o discente, apresenta diversos

mecanismos que promovem o aprendizado, comunicação e inclusão, e sobretudo, pode ser utilizada e adaptada conforme a necessidade especial do aluno, como é apontado por Valente:

Ele se torna o caderno eletrônico para o deficiente físico, um meio que o surdo pode usar para estabelecer relações entre o fazer e os conceitos utilizados nestas ações, um instrumento que integra diferentes representações de um determinado conhecimento para o deficiente visual, o medidor de interação da criança autista e o mundo, um objeto de desafios para a criança deficiente mental e o recurso com a qual a criança carente pode realizar-se e participar efetivamente de atividades socioculturais significativas (VALENTE, 2001, p.30).

Entre as várias tecnologias assistivas pode-se citar a aplicação “Expressia”, que pode ser utilizada com indivíduos com atraso cognitivo, estimulando a produção intelectual.

Figura 1: Imagem do aplicativo *Expressia*¹



Fonte: Tix Tecnologia Assistiva. 2021.

¹ Descrição da Imagem: Duas mãos segurando um celular, na tela do aparelho se encontrar uma aba de pesquisa do app com o título “sentimentos”, abaixo há quatro quadrados, o primeiro quadrado há um emoji amarelo “com fome”, no segundo quadrado há um emoji amarelo “triste”, no terceiro quadrado o dedo está em cima do emoji amarelo “feliz” e no quarto quadrado há um emoji amarelo “com sono”. Definição de emoji: São símbolos que representam uma ideia, palavra ou frase completa. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=life.expressia>>. Acesso em: 14 julho. 2021.

Diante da imagem acima, exploram-se vários artifícios que auxiliam na aquisição de conhecimento de forma lúdica e atrativa, melhorando a comunicação oral e o aprendizado de novos vocábulos e sons. Sendo assim, os alunos que possuem necessidades educacionais especiais podem utilizar este software para adquirir novos conhecimentos e habilidades de forma prazerosa.

AFETIVIDADE E LUDICIDADE: MÉTODOS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A ludicidade é um fator crucial para a cristalização dos processos educacionais, conjuntamente com a afetividade, favorecem o processo de interação do aluno, como também, reforçam a confiança, a autoestima e contribuem para um clima propício de aprendizados significativos. Outrossim, quando o docente traz para sua prática pedagógica o lúdico na forma de aplicação das tarefas, percebe-se que os alunos se sentem mais motivados para produzir e interagir socialmente.

Carvalho acrescenta, que:

[...] O ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo. (CARVALHO, 1992, p.28).

Sendo assim, o ludismo na sala de aula, atividades lúdicas, brincadeiras e jogos potencializam a criatividade e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos, além de tornar o processo de aprender mais cativante e eficiente. Neste processo da utilização do lúdico, evidencia-se que a afetividade é um dos agentes fundamentais para construção de novos valores sociais, comportamentos e enriquecimento da relação professor e aluno. Conforme Mahoney:

O afetivo é (...) indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para expressão do afetivo, o

cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos (MAHONEY, 2004, p.18).

Desse jeito, é nítido a indispensabilidade da afetividade ao ser aplicada na sala de aula, principalmente no contexto da educação inclusiva. Partindo desse aspecto, Piaget discorre:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência (PIAGET, 1962, p.129).

Continuando nesta linha de raciocínio, Piaget ainda trata que o desenvolvimento intelectual contém dois constituintes: o cognitivo e afetivo. Posto isto, as trocas sociais e de afeto entre professores e alunos, estão intimamente relacionadas com a evolução intelectual do estudante.

Sendo a afetividade um meio pelo qual se motiva e atrai o interesse para o conhecimento, sua prática na escola proporciona a criação de vínculos, possibilitando ao educando uma maior interação social, como também, despertar o interesse e vontade na realização das atividades acadêmicas. Diante disso, as relações afetivas portam um grande fator impulsionador na construção da inteligência. Como aponta LA TAILLE:

A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser desperta por um número crescente de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço. (LA TAILLE *et al.*, 1992, p. 65).

Partindo para outro método incentivador, o lúdico é um mecanismo estimulador na formação do ensino-aprendizagem na educação inclusiva, possuindo eficácia no desenvolvimento mental,

considerando, que por meio do jogo se pode ensinar de forma significativa. De acordo com Ide:

O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender segundo o seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação (IDE, 2011, p.108).

Assim, tendo em mente as várias possibilidades da contribuição da ludicidade, o mediador dessas atividades, o professor, irá examinar as dinâmicas que melhor se encaixam para o progresso de cada discente, como também, intermediar o envolvimento dos pais para tornar as tarefas eficazes.

Segundo Antunes (2009), os jogos pedagógicos devem ser aplicados tendo uma meta e um objetivo traçado, pensando na evolução do acadêmico. “[...] Em síntese, jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente, acompanhem o progresso dos alunos”.

Prosseguindo para os meios práticos de aplicação, o lúdico pode ser desenvolvido por meio de jogos, como: mímica, que irá contribuir com o raciocínio e a criatividade, brincadeiras que envolvam números e letras, ponderando que podem ser atividades realizadas de modo remoto, contanto que ocorra a envoltura das famílias. Destarte, a ludicidade engloba diversos mecanismos no avanço intelectual e interacional.

Posto isto, o afetivo e o lúdico devem andar juntos, para ocorrer de forma saudável o desenvolvimento integral da relação professor, aluno e escola para poder atingir os objetivos desejados, colaborando assim para uma boa saúde mental e para quebra de barreiras e limites educacionais, melhorando a obtenção de novas descobertas e do desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto, observou-se que as metodologias para o ensino remoto é algo muito recente, considerando a *COVID-19*, que gerou uma grande necessidade e demanda de aprofundamento dos educadores para exercício de novos mecanismos que auxiliem a desenvolver suas atividades de forma lúdica no âmbito da educação inclusiva, explorando novos caminhos para o enfrentamento das dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim como, nortear docentes sobre as leis e documentos vigentes na área da educação, dedicada ao ensino de pessoas com algum tipo de deficiência.

Vale salientar que, é necessária uma continuidade de procedimentos que tornem o lúdico e a afetividade um caminho mais prazeroso, sendo o uso das tecnologias agentes essenciais no contexto da educação remota. Já que, elas auxiliam o educador a estabelecer uma melhor relação, considerando, fatores pedagógicos que estimulem o processo de aprender.

Este estudo procurou dar bases para os docentes, modernizando-os e nortearando-os sobre ferramentas úteis que podem e devem ser usadas para auxiliá-los em ações educativas eficazes. Logo, neste contexto, a tecnologia é um dos principais utensílios auxiliares para o desenvolvimento das atividades no ambiente remoto, sendo um instrumento capaz de atender as diversas necessidades educacionais, como também, um suporte pedagógico eficaz para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

A afetividade no cenário inclusivo proporciona a integração e estimula a confiança entre professores e educandos, causando conseqüentemente um impacto positivo na criança, ajudando na construção da inteligência e de um ambiente propício ao aprendizado. Isto posto, a esfera afetiva na sala de aula é indispensável para o desenvolvimento intelectual.

Da mesma maneira, a ludicidade é essencial para que o conhecimento seja absorvido de maneira leve e natural, promovendo o desenvolvimento intelectual por meio de jogos e

brincadeiras, como também, impulsionando a cooperação, empatia, criatividade e o diálogo.

Portando, a educação inclusiva é uma área que requer bastante aprofundamento, cabendo ao profissional da educação, juntamente as instituições de ensino propiciar maneiras e materiais que abordem questões relevantes nesta área de estudo, tendo como objetivo a exploração de recursos pedagógicos ligados as tecnologias assistivas (TA).

Em síntese, observando todas as questões levantadas nesse estudo, entende-se que a educação inclusiva exprime aspectos que ainda são objetos de grande análise e discussão, identifica-se que a substituição do espaço físico pelo virtual impôs uma transição drástica das atividades, levando a busca por ambientes que possam proporcionar e atender as necessidades dos indivíduos. Logo, a substituição das práticas de ensino antes realizadas presencialmente, não se aplicam da mesma forma no contexto remoto, constata-se que, um grande número de fatores são adicionados quando se trata da modalidade remota, uma maior interação entre família, educador e educando, a essencialidade do acesso a meios tecnológicos, revelando que embora a tecnologia possa auxiliar o ensino, se o acesso não for viável ao estudante, se torna uma dificuldade a ser enfrentada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **O jogo e o brinquedo na escola.** em: SANTOS, M. P. Org. Brinquedo teca – a criança e o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Decreto 6.949 de 25 de dezembro de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York,

em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. 26 de agosto de 2009. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 18 de jul. 2021

BRASIL. Lei 13.146 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 de julho de 2015. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 18 de jul. 2021.

BRASIL. Lei. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em:< L13005 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <L9394 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas implicações**. IBPEX, Curitiba, 2008. IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

Mahoney, Abigail Alvarenga and Almeida, Laurinda Ramalho de **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. *Psicol. educ.*, Jun 2005, no.20, p.11-30. ISSN 1414-6975

PIAGET, Jean. **A Relação de Afeto com Inteligência no Desenvolvimento Mental das Crianças**. 1962/1994.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

TIX TECNOLOGIA ASSISTIVA, **Expressia**, 10 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=life.expressia>>. Acesso em: 14 julho. 2021.

VALENTE, José Armando (org.). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo. 2001.

CAPÍTULO 8

MUDANÇAS NAS BASES: COMO FICA A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR?

Elisângela Mercado

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 determina que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, p. 9). Os conhecimentos que integram o currículo da escola e a ação escolar deve prever o acréscimo de várias determinações, a fim de enriquecer o acesso à cultura letrada. Para a escola cumprir sua função social não basta a existência do saber sistematizado, é necessário que o saber escolar possibilite a apropriação de novas formas de saber, expressas como saber popular. ~

DISCUSSÃO

A discussão em torno de uma Base Comum Nacional (BCN)¹ emergiu nos anos 1980, a partir do movimento pela reformulação

¹ Lopes e Rivas (2021) alerta que a substituição do termo “Base Comum Nacional” (BCN) para “Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica” (BNC-Formação), seja enquanto BNCC ou BNC-Formação, revela a postura de expulsar do debate a centralidade da escola como lócus privilegiado do fazer curricular e espaço legítimo da produção de conhecimento enquanto que, no campo da formação de professores impõe uma concepção tecnicista, incapaz de repensar e recriar a relação teoria-prática, desprovida de uma visão globalizante das relações

dos cursos de formação de professores (SIQUEIRA *et al*, 2015; LOPES; RIVAS, 2021). A implementação de uma política educacional em prol da BCN defende uma formação básica comum, o respeito aos valores culturais e artísticos dos estudantes e a escola como locus privilegiado de produção de conhecimentos. Implica numa visão de formação docente pautada pelo desenvolvimento de uma formação teórica e interdisciplinar sólida, voltada ao exercício da prática política da democracia, ao compromisso com uma sociedade justa e à defesa por uma educação pública de qualidade social. Nesse sentido, o currículo não pode ser fixado por órgãos de governo, organismos multilaterais, intelectuais ou assembleia de educadores; ao contrário deve insurgir dos debates e das experiências em torno dos aspectos fundamentais à escola e à formação dos profissionais da educação.

Nos anos 2010, o movimento em prol dessa visão de currículo sofreu mudanças substanciais e o desenho de uma BNC alinhada a uma concepção de educação democrática-emancipadora se perdeu, dando lugar a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017; 2018) com princípios tecnicistas, instrumentais e neoliberais voltado aos interesses do mercado. A concepção de educação sofreu alterações drásticas, passando a ser concebida como instrumento voltado aos interesses de organismos multilaterais.

O paradigma neoliberal disseminado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) através dos pilares da Educação do Século XXI: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender, defende a construção de um currículo baseado em competências e habilidades que os estudantes e profissionais da educação devem ser capazes de apreender e dominar, sob pena de exclusão social e profissional. De acordo com Saviani (2008) a pedagogia das competências defende um modelo educacional cuja finalidade

educação- sociedade e do compromisso com a superação das desigualdades existentes.

consistem em dotar os estudantes e professores de comportamentos ajustáveis às necessidades da sociedade capitalista. Trata-se de um currículo baseado no atendimento às demandas da Sociedade do Conhecimento, que secundariza a apropriação reflexiva e crítica das ciências, das artes e da linguagem em prol dos novos conhecimentos, oriundos da realidade voltada aos interesses do mercado (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

O processo de implementação da BNCC passa pela reformulação dos currículos da Educação Básica e Superior ao estabelecer a necessidade de alteração curricular dos cursos, programas ou ações de formação inicial e continuada. A aprovação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) é vista como estratégia política de retomada de um currículo nacional que atende aos interesses da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, implementada por meio da venda de materiais educacionais e cursos de formação de professores em consonância com os interesses do capital externo. Para Mercado e Fumes (2017), tais medidas representam a estratégia de centralização do currículo, articulada à formação de professores, com a finalidade de atender as avaliações externas e ao conjunto de competências aferidas de testes globais padronizados.

Numa outra vertente, a educação brasileira, ao assumir o viés da Educação Inclusiva, tem diante de si o desafio de ampliar o acesso e a permanência de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)² na escola comum. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Especial (PNEE-EI) (BRASIL, 2008) defende um currículo escolar flexível, adequado às necessidades e especificidades desses estudantes, provocando o seguinte questionamento: como fica a política de inclusão escolar com as mudanças provocadas pela BNCC e BNC-Formação? A aprovação

² De acordo com a LDB, artigo 4º, são considerados estudantes PAEE: “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 2).

da BNCC e BNC-Formação, num contexto de retrocessos da educação brasileira, fomenta o debate acerca do descompasso entre o direcionamento nacional de construção de um sistema educacional inclusivo e a implementação de uma Base tecnicista-instrumental, construída num cenário de instabilidade política e perda de direitos sociais e educacionais.

Este texto busca refletir sobre as mudanças decorrentes da aprovação da BNCC e BNC-Formação na Educação Especial, considerando a perspectiva da Educação Inclusiva. Com base na pesquisa bibliográfica é feita a análise da versão final da BNCC (BRASIL, 2018) e das versões anteriores (BRASIL 2015c; 2016; 2017) para compreender o redimensionamento da Educação Especial e seus efeitos na formação de professores, a partir da orientação da BNC-Formação.

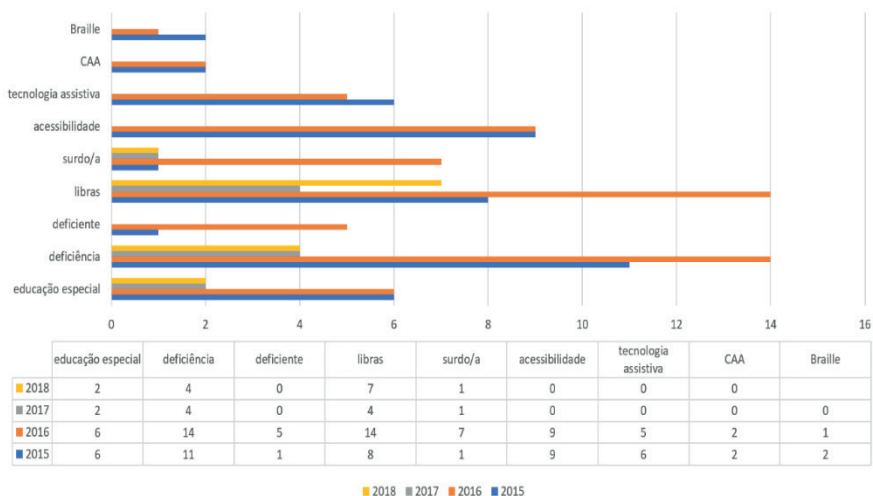
A Educação Especial na BNCC

O processo de construção da BNCC passou por seis ministros da educação (Renato Janine e Aloízio Mercadante; Mendonça Filho e Rossielli Soares; Ricardo Vélez e Antônio Medeiros) e três governos (Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro). O cenário de instabilidade política e as mudanças na metodologia e concepções da Base, impactou significativamente num documento distante da realidade educacional e voltados ao modelo educacional da década de 1990 fortemente influenciado pela implementação de programas de controle de resultados da performance dos estudantes com base em avaliações internacionais. Voltada à instauração da política neoliberal, por meio da participação de organismos multilaterais na definição das políticas educacionais, a BNCC compreende a educação como ferramenta fundamental para a competitividade e ascensão do país na agenda global (SHIROMA *et al*, 2011).

A lógica das reformas no sistema educacional brasileiro está amparada na concepção de um sistema produtivo e competitivo, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades específicas,

com ênfase na difusão de conhecimentos de caráter conteudista disciplinar, na adequação da educação às novas exigências do mercado internacional e na formação do cidadão produtivo. Como resultado desta, o processo de construção da BNCC não poderia enveredar para um currículo emancipatório. A segunda versão da BNCC construída após consulta pública da primeira versão, durante o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, foi substituída, no “apagar das luzes” do governo Michel Temer, por uma versão desconhecida da sociedade civil, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação (MEC). A imposição de uma BNCC que atendesse aos interesses mercantilistas e privatistas da educação, influenciado pelas Organizações Não-Governamentais (ONG) ligadas as instituições financeiras e empresas, fundações ligadas a conglomerados financeiros e grupos educacionais de interesse privados (MACEDO, 2014) revelou-se como um documento segregador, excludente e baseado em uma visão capacitista.

Gráfico 1: Prevalência de termos da Educação Especial na BNCC



Fonte: autoria própria

A análise das três versões da BNCC (BRASIL, 2015c; 2016; 2017) e a versão final (BRASIL, 2018), a partir de termos relacionados à Educação Especial (Gráfico 1), aponta um movimento de supressão dessa modalidade na escola comum a medida em que a produção do texto final da BNCC avança.

O texto introdutório referente a Educação Especial nas duas primeiras versões é praticamente idêntico contudo, na segunda versão (BRASIL, 2016) é acrescido a natureza dessa modalidade de ensino e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “passa a ser considerado como a única ação voltada à garantia de um sistema educacional inclusivo” (MERCADO; FUMES, 2017, p. 10). Ao defender o AEE como um único serviço de apoio à inclusão escolar, a Educação Especial se restringe à Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e o professor “multiespecializado” nas especificidades de cada estudante PAEE. Para as autoras, ao defender o AEE como política única da Educação Especial e o professor especializado como único responsável pelo ensino de estratégias, uso de recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidades é reforçado a distanciamento entre ensino comum e ensino especial. A forma como a Educação Especial aparece no documento, como nota introdutória da BNCC e silenciada ao longo da discussão sobre o currículo escolar nas diversas etapas de ensino, demonstra a resistência e dificuldade da escola, da sociedade e do MEC compreender o estudante PAEE como estudante da sala de aula comum e pensar um currículo propulsor do trabalho coletivo entre professor da sala de aula comum e professor da Educação Especial.

Na segunda versão da BNCC apenas termos relacionados à educação dos surdos apresenta um aumento, na tentativa de assumir uma natureza inclusiva ao mencionar a Libras como uma língua a ser considerada no ambiente escolar. Entretanto, ao enfatizar que o ensino ocorra por meio de textos orais, linguagem verbal, escuta e a compreensão de que a escrita é representação da fala, a Base desconsidera o direito dos estudantes com surdez, deficiência múltipla ou surdocegueira serem escolarizados na sua

própria língua. A visão de Educação Especial, seja como nota introdutória ou termo suplementar ao documento, revela uma visão de educação incapacitada para garantir o direito de aprender aos estudantes PAEE, muito menos assegurar um currículo acessível.

Tais problemas estruturais ao invés de serem resolvidos nas versões seguintes do documento foram vistos como empecilhos ao novo modelo de BNCC defendido. A terceira e a última versão (BRASIL, 2017; 2018) foram aprovadas pelo CNE, em meio a polêmicas e denúncias de que o MEC entregou uma Base com propósitos e princípios pedagógicos baseados nas noções de competências e habilidades (cognitiva, socioemocional e comportamental) perfeitamente alinhados com as proposições da OCDE e UNESCO, rompendo com a concepção de currículo emancipatório, crítico e inclusivo, o qual permite aos estudantes enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Corrompida por uma visão educacional regulatória e empresarial a BNCC é parte de uma agenda internacional de reformas educacionais ligada a vendas de produtos, avaliações em larga escala e implantação de um currículo único, nacional e hegemônico, voltado aos interesses do capital externo. A supressão do texto introdutório da Educação Especial e de termos relacionado à área ao longo da terceira e da última versão da BNCC (BRASIL, 2017; 2018) atende a esses interesses.

Após outivas aos estados, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) enviaram ao MEC um relatório com indicações de mudanças necessárias à terceira versão. A recomendação de supressão da discussão da modalidade Educação Especial no texto introdutório da BNCC, considera que o detalhamento desta não deve compor o corpo principal da Base e, nesse sentido, é recomendado a construção de um documento complementar a posterior para abordar temáticas relacionadas à educação quilombola, indígena, ambiental, especial, do trânsito, financeira e outras. Esse encaminhamento desvela o entendimento que a Educação Especial é uma temática a ser ensinada ou uma

modalidade escolar. Nos preocupam por considerar a Educação Especial como uma modalidade de ensino, que tem o caráter de assegurar aos estudantes PAEE o acesso ao currículo escolar.

Na terceira e quarta versão não há distinção no texto referente a Educação Especial. No texto introdutório do documento há apenas na referência, quando cita a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015d), declarando que o planejamento com foco na equidade requer “o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de **diferenciação curricular**, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso). Esta única passagem dirigida aos estudantes PAEE na BNCC (BRASIL, 2017; 2018) traz preocupação porque ao permitir o retrocesso ao caráter substitutivo da Educação Especial também orienta que os sistemas de ensino elaborem currículos diferenciados para os estudantes PAEE com base na capacidade de aprender ou executar determinadas atividades, a depender do tipo de deficiência. Essa é uma visão de BNCC capacitista, a qual permite a escola agir com preconceito e discriminação.

De acordo com Cavalcante (2018), o texto da BNCC revela um grave problema ético já que a LBI não trata de diferenciação curricular ao contrário, estabelece no artigo 28, inciso III, que cabe ao poder público assegurar um “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e **adaptações razoáveis**, para atender às características dos estudantes com deficiência e **garantir o seu pleno acesso ao currículo** em condições de igualdade[...].” (BRASIL, 2015d, p. 6, grifo nosso). É um texto que está em consonância com o artigo 24 do Decreto nº 6.949/2009, ao estabelecer que para assegurar um sistema educacional inclusivo é necessário garantir “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais aos estudantes com deficiência” (BRASIL, 2009, p. 11), definindo no artigo 2º:

‘Adaptação razoável’ significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando

requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2009, p. 2).

O direito às adaptações razoáveis representa a luta das pessoas com deficiências para que na escola se promova a inclusão e o respeito à diferença, de forma que seja eliminado currículos diferenciados e práticas segregacionistas e discriminatórias. Para Corbo (2018, p. 210) o perigo da discriminação “consiste nas diferenciações, exclusões ou restrições baseadas em critérios de classificação constitucionalmente suspeitos e com o propósito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício de direitos fundamentais”. Nesse sentido, o termo “adaptação razoável” não pode ser confundido com “diferenciação curricular”, sob pena de retrocessos não apenas nos marcos teóricos, políticos e legais, mas principalmente, na convivência construtiva e pedagógica dos estudantes PAEE na comunidade escolar.

Trata-se de uma BNCC apoiada em uma abordagem economicista de viés tecnicista, que reduz o direito à educação ao direito à aprendizagem e, ao assumir a Pedagogia da Competência como balizadora da perspectiva curricular exclui o estudante PAEE do ensino comum e viola o direito à educação. A excisão da Educação Especial impactou no silenciamento do estudante PAEE nos referenciais curriculares dos estados e municípios, desconfigurando o próprio posicionamento de defesa na implementação de um sistema educacional inclusivo, além de gerar confusão conceitual.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BNC-FORMAÇÃO

A BNCC, de caráter obrigatório e nacional, tem implicações diretas nas políticas curriculares estaduais e municipais, de materiais didáticos, avaliações em largas escala e formação de professores. Em 2018, o MEC lança o Programa de apoio à implementação da BNCC (ProBNCC) com o intuito de auxiliar os

estados e municípios na construção dos referenciais curriculares e garantir aos professores formação continuada, ambos aliados a BNCC. A política curricular de implantação de um currículo único, nacional e hegemônico tem convencido milhares de municípios brasileiros que a adoção da BNCC é muito importante, inclusive para garantir programas e recursos mínimos para o funcionamento das escolas, aliada a formação de multiplicadores regionais, municipais e nas escolas, redefinindo a identidade e as diretrizes a serem implantadas na aprendizagem e na formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018).

Por conta disso, uma nova frente do CNE e do MEC tem gerado desconforto nas Universidades, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2019), que atrelou os programas de bolsas de iniciação à docência e residência pedagógica e os projetos pedagógicos de cursos de formação de professores à aplicação da BNCC.

As políticas educacionais neoliberais em curso desde o golpe de 2016, pretendem desconstruir os cursos de licenciaturas, minar a produção científica e acadêmica das Faculdades de Educação no campo da ciência da educação e das teorias pedagógicas, rebaixar a formação teórica e prática e submeter o trabalho docente à lógica tecnicista e pragmática da BNCC, comprometendo a formação humana integral da infância e da juventude na educação básica (FREITAS, 2021, s/p).

A autora, analisando que a implantação da BNCC serve a interesses privatistas e a lógica empresarial, questiona a urgência na aprovação da novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores da Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019), doravante BNC-Formação. As disputas pela aprovação de um currículo nacional e pelo controle no campo da formação de professores reforçou o interesse em revogar o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada,

antes mesmo do acompanhamento e avaliação do seu processo de implementação constituindo, assim, um grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos.

Diferentemente da BNC-Formação, as DCN/2015 resultou de um processo amplo de discussão e posicionamentos de entidades da sociedade civil organizada, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídas. O campo da formação de professores após uma luta histórica da sociedade tinha uma diretriz em favor da formação (inicial e continuada) e da valorização dos profissionais da educação, sintonizada com os preceitos de uma práxis reflexiva, em constante diálogo com a realidade educacional brasileira, e a preocupação com uma sólida formação teórica e interdisciplinar. Considerava que os fundamentos da Educação Inclusiva são imprescindíveis na formação docente, pois são esses fundamentos que possibilitam a compreensão, promoção e garantia dos direitos de aprendizagem aos estudantes com deficiência.

Com a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (MEC, 2015) estabeleceu-se que os cursos de formação inicial e continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica em nível superior, incluam conhecimentos específicos e pedagógicos relacionadas à Educação Especial, em seus PPC, como medida de preparação dos futuros professores para atuarem num sistema educacional inclusivo, estimulado pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) (MERCADO; PEREIRA; AMOR DIVINO, 2020, p. 294).

Trata-se de uma Diretriz em consonância com a defesa de uma política de formação de professores voltada ao fortalecimento da inclusão escolar e para a superação do fato de que muitos professores de sala de aula comum não são preparados para lecionar estudantes com deficiências. Para tal, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) precisam estar conectados às necessidades da educação básica, à política educacional inclusiva e de acordo com a Resolução CNE/CP nº2/2015:

Art. 13 - § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos

fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (MEC, 2015, p. 12).

Nesse sentido, os cursos de formação devem preparar o professor para compreender e assegurar o processo de inclusão escolar, a permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, compreendendo suas especificidades e atendendo suas necessidades.

Contrariando esta perspectiva, a aprovação da BNC-Formação é vista como um retrocesso na educação brasileira seja por defender uma diretriz de formação centrada no modelo de competências, ou pela concepção redutora e esvaziada de currículo, que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, ou ainda pela limitação a autonomia da comunidade escolar e a liberdade de ensinar e aprender. Baseada na perspectiva técnico-instrumental, a BNC-Formação defende uma abordagem pedagógica de viés tecnicista, com centralidade na prática, e uma visão aplicacionista da relação teoria e prática. O professor não precisa muito de conteúdo para ensinar, ao contrário, ao contrário necessita apenas desenvolver técnicas e habilidades (saber-fazer) e dominar um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos para passar o conteúdo pré-estabelecido pela BNCC, gerando para os cursos de formação de professores um novo contexto emergente.

Sob esta orientação, todos os PPC em vigor devem ser reformulados e a formação docente fica reduzida ao aprendizado de atividades técnicas, ligadas à profissão e a aquisição de competências voltadas ao conhecimento profissional, a prática profissional e ao engajamento profissional. A lógica neoliberal impõe a formação docente um conjunto de competências em consonância com as estabelecidas pela BNCC, para tal o PPC deve ser organizado em três grupos com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas. É restrito ao Grupo I a

responsabilidade pela discussão dos conhecimentos educacionais, científicos e pedagógicos referentes a Educação Especial:

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas: [...] V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais (BRASIL, 2019, p. 6-7).

Para Freitas (2019) a concepção de formação de professores anunciada na BCF-Formação trata-se de um retrocesso significativo às políticas neoliberais da década de 1990 e um reducionismo do trabalho docente. Rompe com a concepção de ação docente que considera a indissociabilidade entre teoria e prática e com a compreensão de escola como lugar de formação cultural e científica, de produção de conhecimento e culturas. A BCN-Formação em consonância com a BNCC assume a premissa de competências que insere o professor na dinâmica da tecnificação com a perda da reflexão e do conhecimento sobre o trabalho docente, a medida em que reforça um modelo educacional voltado aos interesses da economia globalizada de mercado, que silencia e violenta os direitos dos estudantes com deficiência.

Ao longo do documento, a expressão “necessidades especiais” revela um caráter genérico podendo ser compreendida como específica do estudante, de uma determinada população ou sem referência direta ao público da Educação Inclusiva, como no caso do inciso V, do artigo 12, que suscita o seguinte questionamento: os estudante com deficiência e os estudante com necessidades especiais pertencem ao mesmo grupo ou a grupos diferentes? De qualquer forma, o próprio documento não explicita ou esclarece a que sujeitos este termo se refere.

Em relação a formação de professores para lecionarem os estudantes com deficiências a BNC-Formação, ao longo do documento, traz há algumas menções ao ensino do estudante com deficiência, especificamente, na definição das competências específicas (Figura 1).

Figura 1: Competências voltadas ao ensino dos estudantes com deficiência

Conhecimento profissional	1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los
	1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo
	1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem
	1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.
Prática profissional	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades
	2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.
Engajamento profissional	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
	3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

Fonte: autoria própria

No item 1.1.2 a expressão “eliminar as barreiras de acesso ao currículo” (BRASIL, 2019, p. 15) aponta para uma concepção generalista de barreiras que impedem à inclusão do estudante com deficiência, e pouco acrescenta informações a que tipo de barreira o texto se refere. Considerando a Lei nº 13.146/2015 essas barreiras são classificadas em: arquitetônicas, nas comunicações, nos transportes, tecnológica, atitudinais e urbanistas (BRASIL, 2015d). A análise das versões preliminares da BNCC aponta apenas para duas barreiras: de comunicação e arquitetônica, menosprezando a barreira atitudinal tão presente nas escolas e que, em grande parte, tem contribuído para a não permanência e aprendizagem do estudante com deficiência na escola. Arruda (2018) acrescenta a essas barreiras a barreira pedagógica denominando-a como a que dificulta o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. A falta de identificação da barreira tende a contribuir para o apagamento da pessoa com deficiência considerando que qualquer estudante ao longo do processo educacional pode enfrentar barreiras ou dificuldades.

No item 1.2.5 a visão do documento com relação à educação dos estudantes com deficiência além de ser reducionista reforça a concepção de ensino diferenciado presente na versão final a BNCC. É preocupante o entendimento de que o ensino diferenciado deve ser estimulado na formação de professores, por revelar uma concepção pedagógica que resgata uma concepção de ensino baseada no modelo segregador de deficiência. A relação direta dessa visão com os “conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial” (BRASIL, 2019, p. 7) tendem a reforçar o paradigma que o ensino diferenciado, tradicionalmente, exercido pelas classes e escolas especiais deve ser indicado pelo professor de sala comum, sempre os estudantes com deficiência ou problemas de aprendizagem não conseguirem acompanhar o currículo comum. De acordo com Mantoan (2003, p. 36) está é uma orientação que descumpra determinações legais já que “a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou

aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender”. Para a autora não se pode diferenciar, segregar e discriminar estudantes com base na condição de deficiência, tal posicionamento fere os princípios inclusivos dispostos no Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009). Durante o processo formativo o licenciado deve aprender que a segregação e o ensino diferenciado não são indicados para o estudante PAEE, sob pena de violar direitos constitucionais e induzir ou incitar discriminação em razão de sua deficiência.

As normativas legais para formação de professores e os PPC precisam estar em consonância com os estudos e pesquisas da área, com isso a defesa de um modelo educacional baseado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se faz necessário. Sebastián-Heredero (2020) defende a possibilidade de desenvolvermos modos de facilitar aos estudantes com deficiência o acesso ao currículo geral. Para o autor, os currículos padronizados e homogêneos são, justamente, os que mais geram barreiras ao aprendizado dos estudantes PAEE. A Base deveria ser um documento capaz de ampliar a reforma da Educação Básica, avançando na articulação entre currículos e realidades escolares e formação de professores. Contudo, as versões finais da BNCC e BNC-Formação representam retrocesso na política educacional, a medida que reforça a hegemonia do pensamento excludente.

Com relação as competências voltadas à prática profissional e foco no ensino instrumental, o item 2.4.2 defende que o professor precisa saber fazer uso de diferentes estratégias e recursos para os estudantes com deficiências, altas habilidades e estudantes de menor rendimento, que se engajam intelectualmente. Esse texto retoma o paradigma de Educação Especial defendido na discussão de ensino diferenciado e avança na crença de que os estudantes com deficiência intelectual são diferenciados dos demais estudantes com deficiências e com altas habilidades por apresentarem um score de inteligência abaixo do normal. Com base nesta concepção, o estudante incapacitado de engajamento intelectual é responsabilizado pelo fracasso na aprendizagem. O termo

engajamento que aparece também relacionado ao professor tem o caráter de responsabilização individual desses atores no cenário escolar, silenciando uma visão capacitista do estudante com deficiência intelectual.

Ao longo do documento identificamos uma ausência do termo Educação Inclusiva, e o termo inclusão que aparece no item 3.2.3 de forma genérica, impossibilitando a interpretação literal com a expressão Inclusão Escolar. Este movimento reforça o enfraquecimento da ideia de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva representado pelo Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020). Portanto, se os estudantes com deficiência são matriculados em classes ou escolas especiais não há neste direcionamento a representatividade de uma violação de direitos ou conflito ético, uma vez que a concepção de formação docente se omite do dever de assegurar um sistema educacional inclusivo e acesso ao currículo comum aos estudantes com deficiência.

A BNC-Formação tem o caráter de materializar a BNCC reforçando a sua natureza excludente e segregadora, com uma definição e currículo baseado em competências que são elaboradas com base no estudante “normal” e num professor tecnicista, formado para o desenvolvimento de capacidades e habilidades relacionadas ao como saber ensinar, planejar e usar um material didático que não assegura a acessibilidade e o direito de aprender aos estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aguisa de conclusão o que se observa na BNCC e na BNC-Formação é um retrocesso de três décadas no campo da Educação Inclusiva e da formação de professores. Essas novas regulamentações contribuem para a reprodução do mercantilismo educacional, que enxerga a educação como mercadoria e transforma a formação docente em mão de obra qualificada voltada aos interesses dos organismos multilaterais. Nesse sentido, os PPC são

construídos a partir da lógica tecnicista e produtivista, reduzindo o trabalho e o conhecimento docente à aquisição habilidades específicas e competências voltadas aos testes padronizados.

A BNCC, ao materializar um fetiche educacional de que todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo e ritmo, constrói um currículo que mutila a capacidade de produção científica, criativa, estética e cultural dos estudantes PAEE, rompendo com a compreensão de escola como lugar de formação cultural e científica e de promoção do desenvolvimento físico, emocional, cultural, social e intelectual. Enquanto isso, a BNC-Formação expropria da formação docente conhecimentos teóricos críticos, emancipatórios e reflexivos, ao defender um modelo formativo baseado numa realidade abstrata e pouco integrada ao contexto de inclusão vivenciado nas instituições de Educação Básica. Trata-se de uma política educacional que se aproximam dos preceitos neoliberais de responsabilização dos professores pelos aprendizados dos estudantes PAEE com formação aligeirada aberta à iniciativa privada, que não atendem a indissociabilidade entre teoria e prática, como fonte de conhecimento e transformação da ação pedagógica.

As mudanças ocorridas na Educação Especial em tempos de BNCC e BNC-Formação permitem identificar o posicionamento assumido pelo MEC de apagamento dos estudantes PAEE e retrocesso na PNEE-EI/2008 com a orientação de que os sistemas de ensino ofertem aos estudantes PAEE um currículo diferenciado. As mudanças na compreensão da Educação Especial, como uma modalidade escolar que pode ser ofertada em classes e escolas especiais aos estudantes que não se beneficiam da inclusão, resultam em uma BNCC e BNC-Formação que caminham na contramão de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, além de violar o direito à educação para os estudantes PAEE e reforçar paradigmas segregacionistas, capacitistas e excludentes, pactuando com o desmonte da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A contribuição desse estudo está em analisar e provocar críticas as políticas curriculares e formativas implementadas no Brasil a

partir da aprovação da BNCC e da BNC-Formação, as quais podem resultar no aumento da discriminação à pessoa com deficiência, na exclusão escolar e na violação dos direitos à educação de estudantes PAEE. A luta em defesa da Educação Inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiências passa pela contratação, valorização e formação dos profissionais da educação, visto como condição *sine qua non* para a manutenção dos direitos duramente conquistados. A formação docente deve preparar os professores de sala de aula comum para em diálogo com os professores da Educação Especial discutir sobre as práticas curriculares e pedagógicas. Os PPC devem ser estruturados para atender diretamente as situações e contextual de inclusão presente nas escolas, ao mesmo tempo que, avança para uma educação emancipatória e de qualidade social, e reconhece e valoriza o trabalho docente, assim como as diferenças e a diversidade. É necessário e urgente convocar a sociedade e comunidade escolar para discutir o modelo curricular e formativo vigente, se opondo aos desmontes das políticas educacionais que vem se efetivando com a implementações das Bases, num movimento de resistência aos retrocessos e violação do direito à educação dos estudantes PAEE.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015b.

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília, 2015c. Disponível em: <http://www.slideshare.net/vanzela/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, Presidência da República, 2015d

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular. 2 ver. rev.** SEB/MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRASIL **Base Nacional Comum Curricular: 3ª versão**. Brasília: SEB/MEC, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: versão final**. Brasília: SEB/MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020.

CAVALCANTE, M. Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Blog Inclusão Já** - em defesa do direito à educação inclusiva. 21 de março de 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/> Acesso em: 08 jul.2022.

CORBO, W. O direito à adaptação razoável e a teoria da discriminação indireta: uma proposta metodológica. **RFD** - Revista da Faculdade de Direito da UERJ - Rio de Janeiro, n. 34, p. 201-239, dez 2018

FREITAS, H. C. CNE usa referenciais docentes da Austrália para BNC da Formação. **Blog da Helena** - Formação de professores. Formação de professores. 27 nov. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/27/cne-usa-referenciais-docentes-da-australia-para-bnc-da-formacao/>. Acesso em: 08 jul.2022

FREITAS, H. C. Educadores resistem à BNC Formação e organizam Seminário das Licenciaturas. **Blog da Helena** - 08 nov. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/11/08/educadores-resistem-a-bnc-formacao-e-organizam-seminario-das-licenciaturas/>. Acesso em: 08 jul.2022

LOPES, Y. L.; RIVAS, N. P. Base Comum Nacional ou Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica: a quem interessa a inversão da nomenclatura? **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 71-91, jan./jun. 2021.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 -1555, out./dez. 2014

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das

competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MERCADO, E. L.; FUMES, N. L. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. **Anais... 10^a Encontro Internacional de Formação de professores e 11^o Fórum permanente internacional de inovação educacional.** v. 10, n. 1, 2017.

MERCADO, E. L.; PEREIRA, K. M.; DIVINO, L. M. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Licenciatura: estamos preparando professores para lecionar estudantes com deficiência? **Debates em Educação**, v. 12, n. Esp2, p. 292–314, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 2008.

SEBASTIÁN-HEDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020

SHIROMA, E. O. *et al.* **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 4 ed., 2011.

SIQUEIRA, T. C. *et. al.* A ANFOPE e a Base Comum Nacional: uma leitura da construção histórica articulada. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 425-452, jul./dez. 2015

CAPÍTULO 9

OS SERVIÇOS DE APOIO AOS UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REMOTO

Phelipe Lins de Moura
Maria Quitéria da Silva
Neiza de Lourdes Frederico Fumes

INTRODUÇÃO

Ao olharmos para o cenário educacional, reconhecemos que esta foi uma das esferas mais afetadas pela pandemia. As Instituições de Educação Superior (IES) fecharam suas “portas” e, frente a essa realidade, tiveram que reinventar-se por meio do Ensino Remoto – entendido como a continuidade das atividades por meios virtuais, seja com interações síncronas ou assíncronas (ARRUDA, 2020).

No entanto, estas e outras consequências da pandemia sobre essa área escancarou alguns problemas, especialmente na esfera pública, evidenciando a desigualdade social, a invisibilidade da pessoa com deficiência e a falta de acesso às tecnologias e às aulas on-line, o que causou um abismo entre aqueles que puderam dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e aqueles outros que sequer possuíam um dispositivo eletrônico, com conexão à internet dentro de casa.

Barreto e Rocha (2020) considera que: “[...] a educação em época de COVID-19 passa a entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades”. Nesse sentido, a reflexão sobre os impactos da pandemia no sistema educacional é fundamental para compreender as implicações desse contexto para os estudantes em posição desigual com relação ao acesso, como os discentes com deficiência visual.

Desse modo, após um período sem aulas, a instituição de educação superior, onde os participantes da pesquisa estudavam, iniciou o Período Letivo Excepcional – PLE. Esta decisão foi ancorada na Portaria do Ministério da Educação nº 544, de 16 de junho de 2020, que versa sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2). Especificamente, o PLE foi entendido como:

[...] o período em que serão desenvolvidas as Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs) de ensino, pesquisa e extensão, permitindo aos/às discentes da graduação desenvolverem essas atividades por meio de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação, de forma não presencial, orientados pelos/as docentes da instituição.

Para todas as Atividades Acadêmicas Não Presenciais - AANPs, conforme as diretrizes para o PLE, deverão ser consideradas as necessidades especiais dos discentes, assim, para aqueles que necessitem de recursos específicos para participarem das aulas síncronas e/ou assíncronas, o Curso/Docente deverá possibilitar as ferramentas, instrumentos e meios adequados para o acompanhamento do/a discente.

Nesse contexto, destacamos que um dos pontos principais do ensino remoto é a mediação pelo uso das Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC). De acordo com Leite et al. (2020), a educação mediada por Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) poderia ser uma alternativa positiva nesse momento para estudantes com deficiência visual que já possuem familiaridade com o ambiente virtual e utilizam recursos assistivos como ferramenta de apoio na aprendizagem, como *softwares* e aplicativos de leitor de tela e conversão de texto para áudio. Esse fator pode facilitar a adaptação às salas de aula virtuais, mas não exclui obstáculos como a necessidade de descrição de imagem e a dificuldade em acompanhar as aulas e os materiais usados simultaneamente.

Assim, a mediação nas atividades remotas em que são utilizadas as TDIC abrangem diferentes fatores, que podem se configurar na exclusão digital, quando analisamos as condições materiais que vivenciam os universitários com Deficiência Visual (DV), como por exemplo, nem todos sabem utilizar os recursos tecnológicos digitais. Em alguns outros casos, a exclusão pode se dar pela falta de familiaridade com as TDIC; como também pelo fato de os recursos de acessibilidade ainda não estarem acessível para todos; e a baixa qualidade da internet.

Todos esses aspectos implicam na participação do estudante no modelo de ensino em curso. Nesse cenário é de suma importância os serviços de apoio aos estudantes com deficiência em geral e, em específico aos com DV, para que possam possibilitar a sua participação nas atividades acadêmicas e conseqüentemente sua permanência e aprendizagem no decorrer do ensino remoto.

A inclusão no ensino remoto emergencial implica na acessibilidade digital para todas as pessoas, inclusive para aquelas que não tiveram acesso anteriormente às tecnologias digitais. Esse aspecto deve ser considerado para não alargar e aprofundar ainda mais o fosso entre universidade e pessoas com deficiência.

Desse modo, no ensino remoto, as dificuldades podem ser ainda maiores para os estudantes com deficiência visual, visto que o acesso aos conteúdos se tornará ainda mais complicado caso não haja apoio necessário da universidade. Além disso, a disponibilização do planejamento das aulas para melhor organização e adaptação desses alunos se mostra de extrema importância nesse momento, bem como um acompanhamento efetivo da instituição para esses discentes.

Considerando os diferentes aspectos anteriores, este capítulo objetivou analisar os serviços de apoio aos universitários com deficiência visual durante o ensino remoto em uma instituição de ensino superior pública.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia do trabalho caracteriza-se por uma pesquisa mista e justifica-se pelas vantagens de articulação entre aspectos qualitativos advindos de dados descritivos, referentes ao problema em investigação, com sustentação quantitativa decorrentes de dados numéricos, que receberam algum tratamento estatístico (COE, 2012).

A produção de dados se deu através de questionário aplicado de forma *online*, devido às condições de distanciamento e isolamento social impostas pela pandemia de COVID-19, durante o ano de 2021.

Desse modo, obtivemos respostas de 33 universitários com deficiência. Para essa pesquisa, utilizamos os dados dos universitários com deficiência visual, que contabilizam 17 participantes.

Para a análise foi utilizada a estatística descritiva que “tem o objetivo principal de descrever detalhadamente os dados e se apoiar em pesquisas anteriores que conduzam a uma conclusão” (MALHEIROS, 2011, p. 179). O tratamento dos dados coletados foi realizado pelo aplicativo do google *forms*. Após a apresentação dos dados foi feita a análise.

Tendo em vista que na análise descritiva, “os dados são apresentados para posteriormente o investigador chegar às suas conclusões, principalmente com base no referencial que sustentou a pesquisa” (MALHEIROS, 2011, p. 179).

A análise também teve como fundamentos teóricos a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), que tem como base os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Na PSH, o sujeito se constitui e se humaniza nas relações sociais e na atividade mediada por outros sujeitos (BOCK; FURTADO, 2020). Na mesma perspectiva, o Materialismo Histórico Dialético, possibilita ao pesquisador conhecer a estrutura e a dinâmica do objeto, ou seja, sua essência. E, todo esse movimento real do objeto é operado em síntese no pensamento do pesquisador (NETTO, 2011).

Destaca-se ainda que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com esse cenário, a educação em época de Covid-19 passa a entender a tecnologia, como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades. Essa contradição se faz presente no ensino remoto, adotado durante o período emergencial.

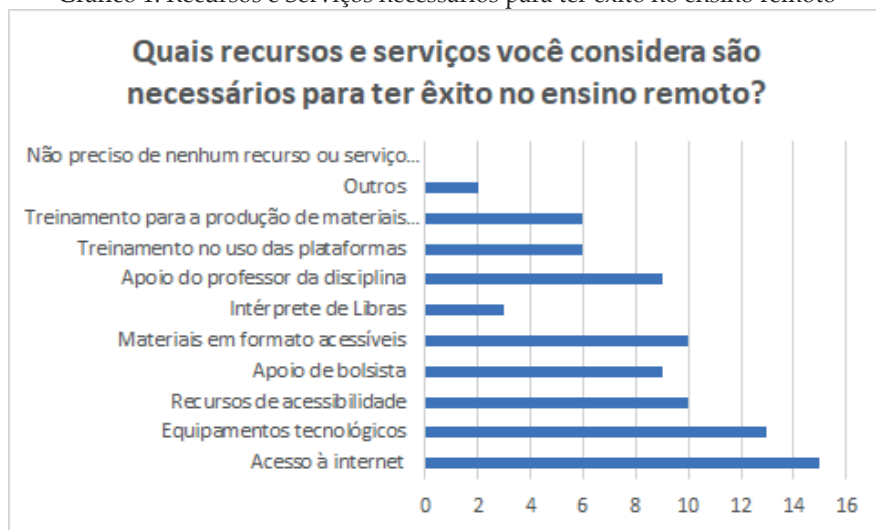
Na situação pandêmica, a educação foi pensada para burguesia, uma vez que o trabalhador não tem condições econômicas para manter uma boa conexão de *internet* e muito menos comprar um equipamento tecnológico digital por estar excluído socialmente – condição que foi agravada durante o período mais crítico da pandemia. Este quadro se agrava quando nos referimos às pessoas com deficiência, dado que os recursos de acessibilidade são de alto custo, dificultando ainda mais o seu acesso.

Barbosa e Nascimento (2020) ponderam que, na atual circunstância, as TDIC estão sendo utilizadas para reduzir os custos da produção. Consequentemente, os trabalhadores são afetados por não conseguir se manter nos espaços educacionais e/ou por ter acesso a uma educação de péssima qualidade, o que faz aumentar a pobreza e o lucro da classe hegemônica. Nesse processo, a educação fica sob o domínio do capital, que desconsidera a falta de condições materiais e as desigualdades sociais que o próprio sistema produz entre os sujeitos pobres, inclusive os que tem deficiência.

No âmbito da educação superior, a situação é preocupante, dado que, com a redução de financiamentos públicos nos últimos anos, as universidades públicas federais tiveram a precarização de vários de seus serviços. Este cenário pode ter comprometido o apoio que os estudantes com DV necessitavam, sobretudo no contexto pandêmico.

Iniciamos a apresentação dos resultados, com os dados do gráfico 1, em que podemos identificar os recursos e os serviços que os alunos consideram necessários para ter êxito no ensino remoto.

Gráfico 1: Recursos e Serviços necessários para ter êxito no ensino remoto



Fonte: Autores

De acordo com os dados do gráfico 1, o acesso à internet é indispensável para esses novos tempos, porém com esse fato surgem os desafios que, por vezes, não são controlados, como a falta de acesso à internet e/ou a baixa qualidade da conexão, o que acaba sendo uma barreira para no processo educacional dos universitários com DV. (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020)

Associado a esses desafios, estão as dificuldades de utilização dos equipamentos tecnológicos e dos recursos de acessibilidade.

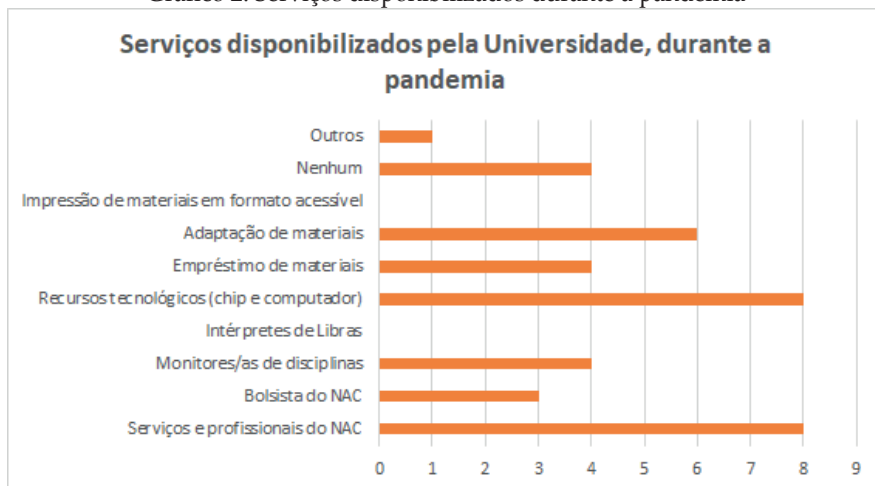
A respeito do uso e do acesso a internet e aos recursos tecnológicos digitais, podemos discutir a partir da categoria dimensão subjetiva da realidade. Esta é explicada por Bock e Furtado (2020) como a forma que as condições materiais postas socialmente são significadas pelo sujeito – tendo clareza que esta não é um reflexo especular da realidade. No caso em análise, a forma como o poder hegemônico, centrado no capital, tenta fazer com que

esses recursos da TDIC sejam aparentemente considerados e subjetivados como avanços educacionais por muitos envolvidos nos contextos educacionais. Quando na realidade é uma construção ideológica, visto que as situações excludentes que esses recursos podem causar são individualizadas e tratadas como problemas/fracassos individuais. Evidencia-se, desse modo, o aumento das desigualdades socioeconômicas no que tange às condições materiais para utilização desses recursos.

Bock e Furtado (2020) esclarecem que essa desigualdade é pautada nas condições materiais determinadas pelos meios de produção que é de dominação do capital. Com isso, queremos dizer que o sujeito subjetiva aspectos do contexto material em que está inserido, de modo que ele é constituído por estes, ao mesmo tempo que é constituinte. Inclusive é nesse contexto de contradições humanas e sociais que se produz a dimensão subjetiva da realidade.

No gráfico 2, iremos constatar que os estudantes com DV indicam que os recursos tecnológicos (chip e computador) e profissionais do NAC foram os principais recursos e serviços oferecidos pela universidade no ensino remoto. No entanto, ponderamos que nem todos os estudantes com DV foram contemplados, ainda que necessitassem deles. Esses dados corroboram que o processo inclusivo ainda é fragmentado por não atender todas as demandas dos estudantes com DV e, ainda, que os serviços oferecidos não são suficientes para atender a todos os estudantes com DV que necessitam de apoios pedagógicos.

Gráfico 2: Serviços disponibilizados durante a pandemia



Fonte: Autores

No cenário decorrente da pandemia da Covid-19, trazemos aspectos que os universitários com DV indicaram ser necessários para o bom aproveitamento no novo formato de ensino.

Considerando os resultados dos gráficos 1 e 2, não podemos desprezar a funcionalidade das TDIC, principalmente quando nos referimos às pessoas com DV, tendo em vista que essas podem eliminar algumas barreiras que impedem a inclusão do universitário com deficiência. Também, nesse âmbito, observamos que as TDIC podem ter um papel importante como instrumentos mediadores, dado que permitem a relação do sujeito com outros sujeitos e com o mundo (VIGOTSKI, 2007).

Por outro lado, as tecnologias podem ser são limitantes, como analisa Rocha (2020):

É fato que a desigualdade social já limita qualquer condição de acesso igualitário a esse meio, mas também não há qualquer homogeneidade acerca do conhecimento de aplicativos com acessibilidade, tampouco resultados efetivos ao se substituir o contato presencial em trabalhos extremamente singulares, como é o caso da educação (p. 15).

Assim, ainda que seja disponibilizado o equipamento tecnológico, a participação efetiva no ensino remoto do universitário não está garantida.

Conforme consta no gráfico 2, a maioria dos estudantes declarou que receberam ajuda da universidade durante o ensino remoto, como já dissemos, chip e computadores foram disponibilizados pela universidade. No entanto, dentre as dificuldades enfrentadas no ensino remoto emergencial, a conexão à rede de internet foi disparadamente uma das mais apontadas pelos universitários. Essa contradição abre a possibilidade de compreendermos que os equipamentos em si não garantiram a participação dos universitários nas atividades acadêmicas. Outros intervenientes estiveram tensionando este processo de aprendizagem, como a instabilidade na conexão da rede de internet.

Para mediar institucionalmente a superação de barreiras nos processos de aprendizagens, nas universidades públicas federais, foram criados os núcleos de acessibilidade, os quais integraram previamente a política de inclusão (BRASIL, 2013). Na universidade pesquisada o NAC era o principal órgão de apoio aos estudantes com deficiência.

Nessa perspectiva, é importante destacar a relevância do NAC na universidade para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem o objetivo de eliminar as barreiras existentes que impedem a participação, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência na universidade. Como pode ser confirmado no documento que dispõe sobre Núcleo de Acessibilidade, da Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que em seu artigo 1º:

O Núcleo de Acessibilidade (NAC) tem o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem com sucesso do público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação) na Ufal, através da remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, digitais, curriculares e/ou pedagógicas, em conformidade com as diretrizes nacionais que orientam a

inclusão educacional na Educação Superior (Instrução Normativa Nº 05/2018/PROEST de 15 de fevereiro de 2018).

Assim, observa-se que o NAC deveria ser fundamental na articulação da promoção da inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior. A proposição do NAC é de contribuir com a inclusão dos universitários com DV e desenvolver diversas ações para promover a acessibilidade desses estudantes, considerando suas especificidades. No caso do universitário com DV poderia adaptar o material para ser acessível ao leitor de tela; em alguns casos a conversão de texto em tinta para áudio e/ou braille; disponibilização de ledor para atividades avaliativa, e outros serviços.

Para atender as demandas do estudante com DV entendemos que é necessário conhecê-lo, saber quais tipos de recursos pedagógicos vão ser mais adequados, considerando o tipo de conteúdo e a melhor maneira de registrar determinado conteúdo pelo estudante. No tocante ao estudante que tem DV, esse processo é importante, ainda mais que suas necessidades educacionais requerem instrumentos mediadores muitas das vezes específicos. Além disso, as pessoas com DV são caracterizadas como “um grupo muito diverso, não apenas pela variação funcional, mas também pela diversidade de formas de acessar, registrar o conhecimento e exercer a participação social” (GESSER; NUERNBERG, 2017, p. 157) que melhor correspondam às suas necessidades. Para isso, é importante considerar suas experiências vividas.

Assim, entendemos e defendemos que não existe um atendimento padrão para o universitário com deficiência, mas que a sua singularidade deve ser considerada para a proposição de serviços e apoios.

Nesse contexto, o trabalho em conjunto é extremamente necessário. Sendo assim, o diálogo entre os profissionais do NAC, o aluno com deficiência e o professor é um caminho a ser trilhado para contribuir com o sucesso de aprendizagem do universitário.

Outro aspecto que merece destaque é o fato que, ainda que o NAC esteja aberto para atender a todo público alvo da Educação

Especial (pessoa com deficiência física, auditiva/surdez, visual, intelectual, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), os estudantes com deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão) são os que mais solicitam o apoio do NAC, dado que necessitam de materiais pedagógicos específicos, como textos em braile, ou em áudio, gravados por meio de programas específicos (quando o estudante ainda não sabe utilizar o leitor de tela), ou produção de material em relevo (tabelas, gráficos, desenhos, etc), produção de materiais tridimensionais, como também em fonte ampliada, e outros recursos possíveis que promovam acessibilidade.

Esses recursos pedagógicos que possibilitam a acessibilidade aos universitários com DV se caracterizam como compensação social (VIGOTSKI, 1997), visto que são materiais pedagógicos produzidos para que seu acesso seja por outra via que não aquela que tenha a limitação. Sendo possível a mediação utilizando esse material acessível, que possivelmente dará condições ao estudante com DV, por meio das suas funções psicológicas superiores de internalizar os conteúdos acadêmicos propostos pelos professores.

No contexto de ensino remoto, em meios a diversos elementos que atravessam esse formato de ensino que podem dificultar mais o acesso e a aprendizagem dos universitários com DV, o NAC pode ser fundamental em termos de eliminação de barreiras. Porém, o que os universitários relataram não condiz com tal proposição e as dificuldades se iniciaram desde a falta de apoio para a efetivação da matrícula.

Estas dificuldades tem origem nos problemas de acessibilidade do sistema acadêmico em que a matrícula deveria ser feita. Assim, identificamos que está posto no *Guia de Orientações sobre o Período Letivo Excepcional* (2020) que a matrícula dos discentes com deficiência seria realizada pela coordenação do curso e/ou pelo órgão de apoio à PcD da instituição. Contudo, essa orientação parece não ter sido completamente concretizada, pois segundo os universitários, mesmo tendo solicitado o apoio institucional para

esse processo de matrícula, não tiveram resposta favorável e não foram atendidos.

Eu... recorri apoio extras, aos colegas e amigos. Mas, a universidade não me deu apoio não, no período remoto em questão de matrícula. (D1)

Não tive apoio da instituição. Quem fez a minha matrícula foi a minha irmã em casa que eu pedi muito ajuda a ela. E ela foi que veio aqui na minha casa fazer. (D2)

Nesse âmbito é preciso ponderar que existem dois aspectos relevantes, ainda que não estejam explícitos nas suas falas, que precisam ser considerados para a universidade realizar a matrícula dos estudantes com DV: a falta de habilidade dos estudantes no uso das tecnologias digitais e a plataforma virtual que é complexa e não completamente acessível para a PcD.

Em termos de adaptação de material, todos os participantes que solicitaram a adaptação de material, receberam-no com atraso, o que resultou em prejuízo em termos de aprendizagem e de rendimento para o estudante.

Nesse período remoto do primeiro semestre eu recebi muita coisa atrasada [...] cheguei a reprovar de certeza em duas matérias por causa disso. (D4)

Alguns materiais chegava pelo NAC, mas chegava atrasado, sempre chegava atrasado. (D3)

Só que quando eu receber [o material], o professor já tem passado aquela aula, e já tem cobrado trabalho em cima daquele material e eu não tenho recebido ainda. (D2)

Os universitários que necessitaram do apoio do NAC, por vezes, não foram atendidos satisfatoriamente, visto que, o atraso na entrega do material adaptado foi constante.

Retomamos que uma das atribuições dos núcleos de acessibilidade deveria ser organizar e preparar recursos pedagógicos acessíveis para os universitários com deficiência (CIANTELLI; LEITE, 2016). Além desses, os universitários com DV podem demandar de outros serviços além do material adaptado para as aulas, como as adaptações e apoios para o desenvolvimento de atividades avaliativas.

Segundo os estudantes que necessitaram de bolsista para apoio como leitor e escriba em trabalhos acadêmicos, estes não estiveram disponíveis. Durante o período de ensino remoto, as atividades do NAC estiveram limitadas à adaptação de material, como mostram os fragmentos a seguir:

Era pra ter uma pessoa, um bolsista especial, como acontece na aula presencial, tinha isso, um bolsista pra ler quando tinha prova, quando tinha trabalho.

Entrava em contato também com o núcleo de acessibilidade e nenhum me ouvia, nem o professor e nem o núcleo. Falava para coordenadora também: 'aaah, D2, você se vire, fale com o professor'." (D2)

É importante reafirmar que realizar adaptações de materiais pedagógicos conforme as necessidades do estudante com deficiência é um dos serviços oferecidos pelo NAC, porém, não deveria se limitar a isto, visto que uma de suas competências é o Atendimento Educacional Especializado (Artigo 3º; Instrução Normativa nº 05/2018/Proest, de 15 de Fevereiro de 2018).

Com isto, o trabalho realizado pelo NAC é fundamental para a permanência do estudante com DV na Educação Superior, como também a falta desse apoio pode causar sua desistência e a reprovação, principalmente no formato de ensino remoto em que as relações e as atividades acontecem virtualmente.

Diante da realidade exposta, o atendimento aos estudantes com deficiência vai para além do material adaptado. O reducionismo não se sustenta na área da educação, visto que somos parte de uma totalidade, que se constitui dialeticamente. No entanto, não devemos desconsiderar que o ambiente educacional não é neutro e que há forças hegemônicas que conduzem o processo educativo no sentido de favorecer a classe dominante (AGUIAR; MACHADO; ARANHA, 2013).

Portanto, observa-se a necessidade do trabalho ser desenvolvido, articuladamente entre NAC, professor, coordenação do curso e estudante, principalmente durante o ensino remoto que agudizou os problemas que já existiam na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões trouxeram situações que fazem parte do contexto vivenciado pelos estudantes com DV durante o ensino remoto, as quais nos permitem afirmar que esses estudantes estão sendo, por vezes, negligenciados.

Os serviços de apoio à inclusão foram massificados, de modo que a singularidade de cada estudante com DV parece ter sido desconsiderada. Isto pode implicar na qualidade do serviço de apoio ofertado para esse estudante, que deve ser segundo a necessidade, visando a eliminação de barreiras e garantindo sua participação, a aprendizagem e a conclusão do seu curso

Também salientamos que as orientações de apoio ao aluno com deficiência que foram propostas para o PLE não foram efetivadas, o que nos permite afirmar que, de um modo geral, os universitários com DV não tiveram apoio da Instituição para a continuação dos seus estudos de forma remota, o que aumentou as dificuldades na permanência e o aprendizado nesse novo modelo de ensino.

É importante também ressaltar que nessa pesquisa foi trazida falas emocionadas de quem vivencia o processo acadêmico no contexto de ensino remoto, num tom de apelo para que suas demandas sejam atendidas, não somente ouvidas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; MACHADO, Virgínia. Campos; ARANHA, Elvira Maria Godinho. Reflexões sobre a aproximação com abordagens interventivas e colaborativas na pesquisa de base sócio-histórica: a experiência do grupo “Atividade Docente e Subjetividade”. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol 10, n. 22, 2013. Disponível em <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/662/404>> Acesso: 15 nov 2021.

ARRUDA, Eucídio. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede - **Revista de Educação a Distância**. Porto Alegre, R.S, v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em jun. de 2021.

BARBOSA, Fábio dos Santos; NASCIMENTO, Ana Paula Leite. O TRABALHO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19: tendências e sequelas para as/os trabalhadoras/es da educação pública brasileira. **CORONAVÍRUS E CRISE DO CAPITAL: impactos aos trabalhadores e à natureza**. [recurso digital] / Artur Bispo dos Santos Neto, Elaine Nunes Silva Fernandes (Orgs.). – Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, jan./dez 2020. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>> Acesso em: 02 jun. 2020.

BOCK, Ana Mêrces; FURTADO, Odair. Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da psicologia. *In: Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia*. Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Elisa Zaneratto Rosa (Orgs.) - São Paulo: Cortez Editora, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu-2013**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso: 16 nov 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: . Acesso em: 03 mai. 2021.

Castaman, Ana Sara; Rodrigues, Ricardo Antonio. Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, 9(6), 2020.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/?format=pdf&lang=pt>> Acesso 24 abr 2022.

COE, Robert. The nature of educational research – exploring the different understandings of educational research. In: ARTHUR, J. et al. (Ed.). **Research Methods & Methodologies in Education**. London: SAGE, 2012. p. 5-20.

GESSER, M; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 151-166, dez. 2017.

Instrução Normativa Nº 05/2018/PROEST de 15 de fevereiro de 2018. Disponível em <<https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/instrucoes-normativas/acessibilidade/view>> Acesso: 22 out 2021.

LEITE, Laís et al. Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação** - Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus (COVID - 19)**. 2020. Disponível em: Acesso em: 03 mai. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROCHA, Sonia Regina Gomes. Um olhar sobre os impactos psicológicos peculiares à deficiência visual na pandemia de

COVID-19. In: MENDES, Amanda et al (Orgs) **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: Territórios existenciais na Pandemia**. Goiás: IdeiaSUS/Fiocruz; 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Guia de orientações sobre o período letivo excepcional (PLE)**. Disponível em <<https://ufal.br/ufal/periodo-letivo-excepcional/orientacoes-prograd/guia-de-orientacoes-ple.pdf/view>> Acesso: 23 out 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

CAPÍTULO 10

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA¹ COM ALTAS HABILIDADES: UMA VISÃO INCLUSIVA

Jessica Cabezas Alarcón
Rosa Vela Abella

INTRODUÇÃO

Das críticas dirigidas ao modelo tradicional da escola, uma das mais recorrentes tem a ver com a natureza repetitiva de muitas de suas práticas e à suposição de que, como todos os indivíduos são *iguais*, deve-se ensinar conforme a premissa de que todos aprendem da mesma forma. Assim, a questão que orienta este artigo tem a ver com a forma de ensinar os alunos com altas habilidades na escola tradicional. A pergunta norteadora poderia ser assim formulada: como capacitar os alunos com altas habilidades em um contexto inclusivo?

A realidade é complexa e inclui aspectos pedagógicos, éticos, culturais e econômicos, além de socioafetivos, implicações familiares, entre outros. Nesta ocasião, estamos interessadas em abordar as estratégias que poderiam ser usadas em um marco educacional inclusivo.

Este capítulo se baseia na investigação levada a cabo no centro educacional *Instituto Eugeni Xammar*, localizado no Município de Ametlla del Vallés na província de Barcelona e pertencente à rede pública de ensino da Catalunha.

Dividiremos o capítulo nas seguintes seções: 1. Introdução; 2. Justificativa; 3. Definição, esclarecimento do marco conceitual e

¹ A educação secundária na Espanha tem caráter obrigatório e gratuito, está dividida em quatro cursos voltados para alunos entre 12 e 16 anos.

características dos alunos com altas habilidades; 4. Estratégias de ensino para o trabalho docente; 5. Palavras finais.

Primeiramente, é importante demarcar alguns princípios que devem fazer parte da formação de alunos com altas habilidades:

Aceitar que os alunos com altas habilidades fazem parte da diversidade escolar

O campo do conhecimento relacionado à educação de alunos com altas habilidades tem se desenvolvido de forma lenta e somente atualmente suas necessidades educacionais especiais começam a ser consideradas. Estas necessidades decorrem da natureza de suas aptidões específicas, que muito frequentemente não são atendidas pelo sistema público de ensino, decorrendo daí atraso no desenvolvimento de seus talentos, tal como expressa Belmar e Villalobos (2013).

Reconhecer que o sucesso dos alunos com altas habilidades não está garantido

É bastante frequente pressupor-se que os alunos com altas habilidades não precisam de atenção. Não se leva em conta que muitos destes estudantes nem sequer conhecem suas habilidades, e aqueles que são conscientes de sua condição nem sempre se sentem motivados a desenvolver suas capacidades, frequentemente por medo da pressão social sobre as expectativas geradas em amigos, família e escola em geral (Touron, 2012).

Entender que, ocasionalmente, eles se sentem excluídos e vulneráveis em um sistema onde muitas vezes são invisíveis

Em termos gerais, o foco está nos alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem, algo que, sem dúvida, é legítimo. No entanto, aqueles que possuem altas habilidades são praticamente

invisíveis. Não há diretrizes para ensiná-los, motivá-los e, menos ainda, avaliá-los. O sistema público (e também o privado) carece da flexibilidade necessária para que as capacidades destes estudantes sejam, de fato, potencializadas. Portanto, se as necessidades educacionais destes alunos não são atendidas, significa que eles sofrem uma forma de exclusão.

JUSTIFICATIVA

Começamos este artigo da única maneira que poderíamos começar: com a voz dos verdadeiros protagonistas da educação inclusiva: eles e elas, nossos alunos e alunas com quem convivemos na sala de aula.

- *Eu fui estudar em outra escola por causa da intolerância da escola.*

- Em muitas aulas eu fico entediado.

- Agora me sinto muito bem. É mais exigente, aproveito mais o tempo e aprendo mais.

- Você pode fazer mais e eles não te deixam. Nesse momento, você perde o respeito pela pessoa à sua frente.

- Eu posso fazer mais. Deixe-me alcançar meus limites e conhecê-los.

- Eu perdi o respeito por meus professores porque eles me tratavam de uma maneira que não era eu.

- Todas as pessoas nas salas de aula precisam nos ajudar a desenvolver nosso potencial, seja ele qual for.

Cada uma dessas frases contém a chave do que pode ser o melhor sistema educacional e que é nada mais que aquela experiência educativa que oferece de fato oportunidades verdadeiramente significativas para cada aluno e aluna em sua singularidade.

Há muitos anos, compartilhando espaços de aprendizagem nas salas de aula como professora, aprendi com cada um dos meus alunos, a quem quero agradecer de coração. Aprendi com eles a analisar sua forma particular de aprender, suas habilidades, suas

competências e seu estado emocional. Em outras palavras, aprendi a olhar o seu ser.

Vou me referir aos alunos com grande capacidade de aprendizado e excelente sensibilidade para capturar seu ambiente como alunos com altas habilidades. Não estou certo de ser este o termo mais apropriado porque existem distintos vocábulos para designar indivíduos que apresentam altas capacidades intelectuais.

Atualmente há uma grande preocupação internacional com a qualidade da educação oferecida a estudantes com altas habilidades. Constatamos que o ritmo do desenvolvimento social é maior que o ritmo do ensino-aprendizagem ofertado em sala de aula. É fundamental que os professores compreendam que cada etapa da história tem suas singularidades. É muito distinto ter sido formado como indivíduos e como estudantes no final do século XX, como nós fomos, e formar-se no contexto atual. Os alunos que temos hoje em nossas salas são e serão alunos e cidadãos do século XXI. Ainda não podemos prever como será o mundo daqui a 25 anos, mas sabemos que esse menino ou menina terá características muito diferentes das que têm hoje. Nós, professores, estamos realizando um serviço essencial para a sociedade, preparamos as gerações futuras. Considerando isso, podemos expressar:

- Escola do século XXI: Características globais e individuais de cada país.

- Principal objetivo da escola: Proporcionar oportunidades significativas para que todos os seus alunos contribuam para a sociedade de forma integral e proativa.

- Oferecer uma excelente formação para professores e gestores de escolas.

- Contar com todo o alunado de um país e obviamente levar em conta os alunos com altas habilidades.

Como alcançar estes propósitos?

Quando nos perguntam: *o que desejamos para nossos filhos*, a maioria das respostas é: que sejam felizes. Então: o que está errado? Na escola é o mesmo. Os professores são claros sobre o nosso objetivo, o que nos diferencia é como fazemos isso.

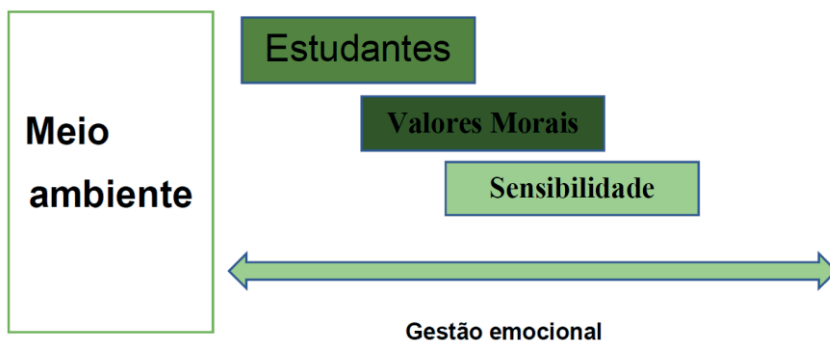
No centro educacional onde desenvolvemos a investigação, realizamos múltiplas ações todos os dias e somos capazes de desenvolver estratégias que orientam nossos alunos a serem autônomos e ocuparem um lugar positivo na sociedade. No entanto, buscamos respeitar seu ser, desenvolvendo suas habilidades e competências, abrindo oportunidades para atingir seus limites, sejam eles quais forem, os acompanhamos, os cercamos de respeito, rigor profissional e amor. Como diz um provérbio: "Um povo sábio é aquele que planta árvores para que daqui a alguns anos elas possam sombrear as gerações futuras" (anônimo grego).

A pesquisa científica nos permitiu conhecer como o cérebro reage aos estímulos e como a experiência de um indivíduo se relaciona com o seu estado emocional. Desde este aspecto, podemos, portanto, falar sobre as capacidades individuais e o potencial do cérebro. Neste sentido, se encaramos os estudantes a partir de uma perspectiva multidimensional, entenderemos que os testes de inteligência fornecem informações úteis, mas não podem ser a única ferramenta para conhecer os estudantes.

A seguir, na ilustração 1, vemos a relação de conceitos essenciais que temos trabalhado:

Ilustração 1.

Conceitos fundamentais em alta capacidade



DEFINIÇÃO, ESCLARECIMENTO CONCEITUAL E CARACTERÍSTICAS

Atualmente não há consenso sobre a terminologia adotada para caracterizar alunos que apresentam muita facilidade e altas habilidades intelectuais em determinadas áreas. Além deste fato, é preciso ressaltar a existência de uma série de estereótipos que recaem sobre estes estudantes, que ofuscam e dificultam uma compreensão mais profunda destes indivíduos na escola e na sociedade em geral (Sánchez, 2009; Tourón, 2012; Martínez y Guirado, 2012): Eis alguns destes estereótipos:

- Esperar que sejam responsáveis por todo o processo escolar;
- Esperar que se comportem de forma exemplar.
- Pensar que sejam emocionalmente maduros e que tenham um elevado autocontrole.
- Considerar que tenham motivação constante para todas as atividades, implicando-se ativamente em qualquer tarefa.

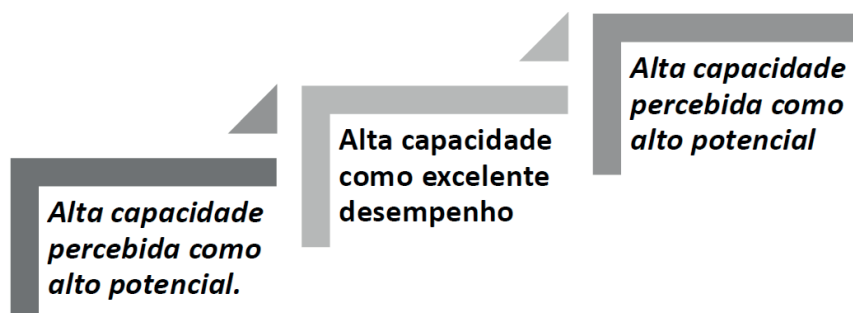
Esses estereótipos não consideram o que é conhecido como dissincronia, termo proposto para analisar a evolução desigual entre capacidade intelectual e desenvolvimento emocional (Tourón, 2015). Uma definição ilumina o caminho, mas também carrega o risco de restringir o conceito, limitando suas possibilidades. Além disso, a concepção de altas habilidades sofreu inúmeras mudanças ao longo

da história, o que dificulta chegar a um consenso sobre sua definição. Ainda assim, este artigo pressupõe a definição dada por Pfeiffer (2011) que entende altas habilidades de forma holística, contextualizada e flexível, atendendo à diversidade destes alunos:

As crianças mais capazes mostram uma probabilidade maior em comparação com outras da mesma idade, experiência e oportunidades para alcançar realizações extraordinárias em um ou mais dos domínios valorizados culturalmente (p.70)²

Trata-se de uma concepção dinâmica que valoriza o ambiente e as diferenças individuais. Seu autor apresenta uma nova maneira de perceber esses alunos a partir de três perspectivas, conforme apresentada na seguinte ilustração:

Figura 2: Definição de altas capacidades. Criação própria baseada em Pfeiffer (2011).



Poderia dizer-se que pessoas com altas habilidades possuem o que Guilford (1967)³ qualificou como *pensamento divergente*, que consiste na capacidade de um indivíduo em gerar respostas alternativas originais (Martínez e Guirado, 2012). Essas respostas

² Pfeiffer, S. (2011). O modelo tripartite sobre alta capacidade e melhores práticas na avaliação dos mais capazes. *Journal of Education*, 368, 66-95. Recuperado de: www.mecd.gob.es

³ Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill. En: Martínez y Guirado (2012) coord. *Altas capacidades intelectuales*. Barcelona: Graó, S.L.

são caracterizadas por três dimensões que constituem a maneira pela qual esses alunos se expressam e se relacionam com o mundo:

- Flexibilidade: Competência para romper com o estabelecido e gerar novas alternativas e / ou perspectivas para situações.
- Fluência: capacidade de produzir ideias relevantes para um problema
- Originalidade: Facilidade para produzir ideias novas e diferentes.

Diferenças conceituais

Na tabela a seguir, o que está destacado em **negrito** constitui a característica essencial de cada conceito. Em termos gerais, pessoas com altas habilidades, embora diferentes umas das outras, geralmente apresentam características em comum, conforme se mostra na tabela:

Tabela 1: Diferenças conceituais

Gênio	Precocidade	Prodígio	<u>Presenteado</u>	Talento
- Habilidades excepcionais em inteligência. -Criatividade para criar um ótimo trabalho.	-Destaques em tenra idade em uma qualidade.	- Realiza uma atividade de maneira pouco comum para sua idade.	- O indivíduo apresenta aptidões intelectuais acima do normal. - Apresenta um elevado grau de criatividade , acima do normal para a sua idade.	- Capacidade concentrada em determinado aspecto cognitivo ou habilidades comportamentais.

Características dos alunos com altas habilidades

A seguir, destacamos características em comum que personas com altas habilidades costumam manifestar (Touron, 2015; Acereceda y Sastre, 1998):

Nível cognitivo

- Aprendem rapidamente e facilmente quando o tema lhes interessa graças a sua excelente memória e capacidade de atenção.
- Entendem de forma excepcional ideias complexas e abstratas, formulando princípios e generalizações graças à transferência de aprendizagem.
- Manifestam um comportamento criativo na produção de ideias, objetos e soluções.
- Compreendem de maneira muito profunda as nuances de palavras, metáforas e ideias abstratas.
- Manifestam uma atenção prolongada, persistência nas atividades e concentração intensa quando têm interesse por tais atividades.

Nível emocional

- Tendem a ser mais sensíveis às situações e mudanças ambientais. Quando buscam e não encontram razões e causas para os fatos, sentem-se ansiosos e não se tranquilizam até encontrarem uma solução.
- Podem manifestar emoções com muita intensidade, embora também tentem escondê-las para não se sentirem vulneráveis diante dos outros.
- Podem sentir raiva quando se sentem discriminados ou quando o contexto não lhes oferece a possibilidade de ampliar seu potencial.

Nível social

- São observados diferentes comportamentos em crianças, pois geralmente são ativos, têm muita energia motora, desejo de aprender e explorar o entorno que as cercam.

- Manifestam profunda percepção social e crescem com um grande conhecimento das pessoas com quem lidam, graças à sua observação aguçada.

- Podem exercer um grande domínio sobre os adultos com quem convivem quando estes apresentam dúvidas em temas que eles, ao contrário, têm muita facilidade.

- Impacientes consigo mesmos e com os diferentes ritmos e habilidades dos outros que não possuem as mesmas habilidades.

Estratégias metodológicas e de avaliação

Como definir o que é um sistema de ensino-aprendizagem? Pode-se definir como um processo dinâmico que consiste na detecção de como cada aluno aprende a partir de alguns indicadores. Trata-se de uma estratégia essencial para os professores na aplicação de mudanças curriculares, metodológicas e de avaliação. A ideia é que tudo que um aluno aprende é significativo para sua forma de ser e de estar, propiciar que cada pessoa seja atendida em suas necessidades. O sistema de aprendizagem é a chave para implementar qualquer estratégia de melhoria proativa. Pode-se estabelecer um paralelo com o que seja um treino esportivo pensado para alcançar objetivos em uma prova específica. Um treinador pode dispor de diferentes estratégias para treinar sua equipe, tanto como grupo, como com cada jogador individualmente. Para isso, é necessário que o treinador conheça seus jogadores e reunindo informações sobre eles poderá, então, saber a necessidade de cada um, quando e em que circunstâncias estas necessidades devem ser atendidas. Com nossos alunos há similitudes, somos como seus treinadores e precisamos ouvir e observar.

Vantagens do sistema de ensino-aprendizagem:

- Tomada de conscientização do professor com relação a cada aluno no entorno da sala de aula.

- Análise e reflexão individual da sua prática, identificando pontos fortes e fracos.

- Melhorar a qualidade das entrevistas com as famílias, expondo não só o que elas já sabem, mas também clarificando as dificuldades, que estratégias e em que prazo serão adotadas para superar tais dificuldades. As famílias de alunos com altas habilidades são gratas por estas entrevistas serem realizadas de forma clara e objetiva e por basearmos o processo na gestão do tempo de seus filhos. Além do mais, os situa em um espaço mais organizado. Para as demais famílias, o processo é o mesmo, a detecção do sistema de aprendizagem de seus filhos é uma ação dirigida a todos. Consideramos, portanto, que as entrevistas com o tutor melhoram a qualidade e objetivos do processo educativo.

- Otimizar as estruturas internas do centro educacional: psicopedagogos, psicólogos, equipes de gestão, entre outros; proporcionar participação no processo de desenvolvimento do sistema de aprendizagem, agregando profissionalismo e esforços compartilhados.

O objetivo da metodologia baseada no sistema de aprendizagem é proporcionar a cada indivíduo o que ele necessita, considerando a singularidade destas necessidades para garantir oportunidades e aprendizado significativos (Gladwell, 2011; Robinson, 2016; Davinson, 2012 e Haier, 2016).

Descreveremos a metodologia desenvolvida no centro onde se realiza a investigação:

- Estratégias metodológicas específicas
- Estratégias metodológicas universais

As estratégias metodológicas específicas serão usadas para toda a turma e as estratégias metodológicas universais serão empregadas individualmente, quando haja situações que impliquem melhoria ou risco para o aluno. As duas estratégias

poderão ser utilizadas simultânea ou separadamente, sendo a gestão do tempo e a organização do espaço da sala de aula ou do centro educacional chave para obter o sucesso esperado.

Específico

- Gestão do tempo: otimização do tempo máximo em qualquer atividade marcando seu início e fim.

- Banco de Tempo: Compartilhar desde a corresponsabilidade e companheirismo a única magnitude real: o tempo. Cada aluno informa ao resto da turma em que está disposto a colaborar no que diz respeito aos assuntos curriculares, explicitando o que precisa para cumprir este propósito. Oferecer e receber, esta é a mensagem.

- Exercícios de concentração: são os mais variados, desde pintar varas longas diferentes para criar estruturas a realizar séries numéricas. É fundamental que sejam realizados individualmente.

- Evitar as repetições: é fundamental evitar repetir tópicos. Para isso, a aula deve ser mantida em dois momentos, sendo um para os alunos que resolveram com sucesso as atividades propostas e outro para os alunos que precisam de mais tempo. O primeiro grupo realiza outras atividades e o segundo grupo estará com o professor para revisar os erros e corrigi-los.

- As palavras nascem do silêncio: estratégia muito completa que mescla concentração, relação de conceitos, análise e interpretação. Uma atividade ou exercício é explicado e o próximo passo é manter a calma e expor a mesma atividade apenas apontando as diferentes seções com o índice da mão. Usamos uma base inicial de mimetismo como base para a concentração.

Universal

Conferências de jovens cientistas e cientistas de Cataluña..

Estes congressos partem de um projeto científico baseado no sistema de aprendizagem de todos os alunos, individualmente e em grupo. Surgiu como uma necessidade de dar um passo adiante. São

destinados a alunos do quinto e sexto ano do ensino de primária e alunos de secundária⁴. As conclusões dos trabalhos realizados pelos alunos são apresentadas à comunidade educacional de todos os centros participantes. Atualmente participam 25 centros educacionais que abrangem as quatro províncias da Catalunha: Barcelona, Lleida, Girona y Tarragona, contando com uma média de 60 alunos por centro em cada edição. Na edição do ano de 2017, tivemos o prazer de compartilhar e trabalhar ao lado de mais de 1.600 estudantes de toda Catalunha.

Trata-se de uma estratégia inclusiva em que os alunos aplicam o método científico aprendido em suas escolas. Eles criam uma hipótese baseada em uma questão científica, investigam e obtêm conclusões. É complexo e exige que os professores sejam claros sobre o processo e, ao mesmo tempo, flexíveis para incluir diferentes contribuições e linhas de pesquisa.

Algumas competências mobilizadas a partir desta estratégia:

- Relacionamento
- Análise
- Síntese
- Contraste
- Criatividade
- Observação
- Curiosidade

Questões de valores

A chave para este projeto ser bem sucedido é dar atenção à dimensão emocional. Cada aluno equilibra suas potencialidades com seus limites. Falamos de responsabilidade, de desafios, de corresponsabilidade, de motivação, de alegria, de gestão do tempo e de

⁴ Na Espanha a educação primária é obrigatória e gratuita, compreendendo seis cursos voltados para crianças de 6 a 12 anos. A educação secundária também tem caráter obrigatório e gratuito, dividida em quatro cursos para alunos entre 12 e 16 anos.

sentir que aprendemos em liberdade. Voe para onde quiser, sem limites. Em suma, para encontrar o seu lugar oferecendo o melhor de si.

A organização dos congressos é laboriosa e se assemelha a um relógio de alta precisão. Contém as seguintes etapas, como ilustra a figura 5:

Espaço de pesquisa

Obtenção de conclusões

Trabalho de redação de professores.

Workshops de comunicação científica.

Espaços de exposição de materiais, maquetes e cartazes científicos produzidos nos centros.

Música ao vivo a cargo dos alunos.

Workshops científicos sobre física e robótica relacionados ao tema de pesquisa.

Visita a um monumento histórico (de acordo com a edição de cada ano).

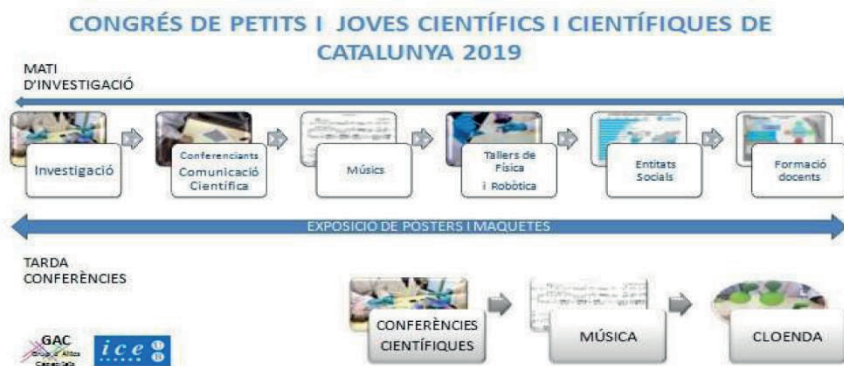
Conferências científicas.

Exposição de entidades sociais ou empresas.

Formação de professores.

Conclusões finais.

Figura 3. Congresso de jovens científicos e científicas



PALAVRAS FINAIS

É responsabilidade dos professores e do sistema educacional como um todo conhecer o funcionamento da mente dos alunos com altas habilidades intelectuais se quisermos responder às suas necessidades educacionais. Outros aspectos da melhoria no ensino dos alunos com altas habilidades são os seguintes:

Intervenção educativa

O que buscamos é *a eficácia, eficiência e efetividade de cada aluno a partir da intervenção educativa, com estratégias válidas para cada aluno, centro educacional e família* (Tourón, 2004). A intervenção educativa deve ser concreta para alcançar os objetivos propostos. Como exemplo, estão as estratégias específicas e universais que explicamos anteriormente.

Ressaltamos o sistema de aprendizagem como um processo proativo de um momento específico no crescimento e evolução dos alunos, podendo ser revisado a qualquer momento do curso para acompanhar o desenvolvimento de cada um.

Formação

Apesar de parecer óbvio, a formação inicial e permanente de professores e gestores da administração e de centros educativos é essencial. Deve ser acompanhada por uma visão aberta e baseada na observação e nas conclusões obtidas nas salas de aula. Isto é que deve marcar o caminho a seguir. Os verdadeiros protagonistas de seu próprio sistema e processo de aprendizado são as crianças. Eles e elas nos fazem guias para sermos seus melhores professores.

Se realmente fizermos e nos sentirmos assim, todos nos beneficiaremos. Nesse sentido, o corpo docente deve incluir como um de seus objetivos formar toda a comunidade educativa. Algo como desenhar um terno à medida.

Os próprios professores devem ser capazes de identificar alunos com altas habilidades. Este reconhecimento fornece uma consciência de cada aluno, suas habilidades, competências e estado emocional. Em outras palavras: usar metodologia e avaliação como estratégias na arte e no ato de aprender.

Embora estudantes com altas habilidades sejam identificados por agentes externos aos centros educacionais, também é importante a percepção direta do professor e sua relação com o aluno. A formação inicial e permanente da faculdade de professores é essencial para aumentar a conscientização sobre essa realidade por meio de uma visão profunda e holística.

As estratégias e metodologias citadas neste artigo estão inscritas no que denominamos como *gesto inclusivo* que implica em ensinar a alguém sabendo que cada um aprende como ele é, tal como expressa Skilar (2017)⁵. Desta forma, são criadas atmosferas de igualdade e linguagens do bem comum onde a equidade é sentida e respirada por todos. Apenas uma escola inclusiva nos levará a uma empresa inclusiva, mas precisamos de um trabalho sensível que deve começar desde cedo.

REFERÊNCIAS

- Acereda, A. y SASTRE, S. (1998). La superdotación. Madrid: Síntesis, 25-68.
- BELMAR, M. y VILLALOBOS, A. (2013). La formación para el límite superior: ¿Alumnos con talentos o superdotados? *Convergencia Educativa*, 3, 9-20.
- DAVISON, R.J. (2012). El perfil emocional. Barcelona: Destino.
- GLADWELL, M. (2011). El punto clave: cómo los pequeños cambios pueden provocar grandes efectos. Madrid: Morata, S.L.

⁵ Skilar (17 y 18 marzo, 2017). Artigo: Diversidade e igualdade na linguagem da ética. Além do legal: Congresso de educação inclusiva, Universidade Autônoma de Barcelona.

- HAIER, R. (2016). La neurociencia de la inteligencia. Nueva York, N.Y ISBN 978-1107461437.
- MARTÍNEZ, M., y GUIRADO, A., (Coords.) (2012). Alumnado con altas capacidades. Barcelona: Graó, de Irif, S.L., 33-75.
- OCDE <http://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/37191543.pdf>
- PFEIFFER, S. (2011). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. Recuperado de: www.mecd.gob.es
- ROBINSON, K. (2016). Escuelas creativas. Barcelona: Destino. ISBN 9788466335041.
- SÁNCHEZ, E. (2009). La superdotación intelectual. Madrid: Aljibe, 45-111.
- SKILAR, C. (viernes 17 de marzo, 1017). La diversidad y la igualdad en el lenguaje de la ética. Más allá de lo jurídico. *Jornades d'Experiències Inclusives Educatives i Socials*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- STAKE, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, S.L.
- TOURÓN, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. *Pearson Educación*, 6, 369-400. Recuperado en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19959/1/De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf>
- TOURÓN, J. (2012). La diferenciación del currículo y la instrucción para los alumnos de alta capacidad. Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/2012/05/la-diferenciacion-del-curriculo-y-la.html>
- TOURÓN, J. (6 de marzo del 2017). Desgranando las estrategias docentes más efectivas. ¿Qué dice la investigación? Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/>

CAPÍTULO 11

A HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ESCRITAS DE QUEM SOFREU PRECONCEITO DURANTE AS AULAS NA ESCOLA

João Henrique Suanno
Anna Clara Souza Sobral
Jullianna Ferreira de Melo Vieira

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um lugar de formação humana e, geralmente, é o primeiro grupo social fora da família em que a criança é inserida. Esse ambiente precisa ser preparado para que a convivência seja harmônica, respeitosa e humanizada, no entanto, a violência escolar é uma realidade e ainda pouco discutida.

Os conflitos na escola surgem diante das diferenças quando não respeitadas. A sociedade define o padrão de corpo ideal com base em origens europeias e corpos que não se encaixam nesse padrão são alvos de ataques preconceituosos. Não nos referimos somente à violência física, neste trabalho vamos tratar sobre homofobia e atitudes contra corpos homossexuais, que no contexto escolar, estão embutidas outras diversas formas de violência. Os alunos expostos a estas ações passam por situações de "humilhação, chacotas, ameaças, imputação de apelidos constrangedores, chantagens, intimidações" (FANTE, 2005, p. 16).

A homofobia é uma invenção social, portanto constructo que se fez a partir de discursos produzidos pela sociedade. Ela

diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos eles voltados a naturalizar, impor,

sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero. (JUNQUEIRA, 2007, p. 9)

Os discursos construídos e validados socialmente sustentam a tese de que a heterossexualidade é a identidade sexual normal, portanto a única a ser aceita. Como consequência, os corpos que não expressam e não correspondem ao padrão sexual imposto como norma padrão são excluídos, reforçando a homofobia (LONGARAY; RIBEIRO; SILVA, 2011). Homofobia pode ser descrita como atitudes permeadas por agressividade e ódio, que demonstram repulsa e aversão, ocasionando exclusão aos corpos que não adéquam ao padrão heteronormativo de sexualidade. Quando isso ocorre, na maioria das vezes, as vítimas ficam em silêncio, aquele corpo que sofreu o ataque, fica envergonhado e intimidado e sua voz é silenciada.

As aulas de Educação Física são territórios fértil para manifestações homofóbicas, pois é uma disciplina em que os corpos se levantam da carteira e vão se expressar e se movimentar de alguma forma. Soares (1992), caracteriza essa disciplina como a que pedagogiza elementos da cultura corporal de movimento, buscando desenvolver diferentes dimensões da expressão corporal. Le Breton (2006) nos diz que o corpo é um fio condutor fértil de representações e imaginários daquilo que constitui os seres. É na perspectiva do trabalho com o corpo, para o corpo e partir do corpo, que a Educação Física, por meio de diálogos com as ciências humanas e sociais, surge como potencial problematizadora para os diferentes tipos de bullying (SOARES 1982 *apud* SOUSA et.al 2018). Nas aulas de Educação Física será externalizado o que a vítima está sentindo, suas emoções serão vistas de alguma forma, e cabe ao professor identificar para incluir e buscar resolver situações conflitantes que possam surgir com colegas que agem no sentido contrário ao da boa convivência.

O silêncio sobre o assunto dentro das escolas ainda se faz presente. Vemos constantemente exemplos de preconceitos que ocasionam situações gravíssimas. Um exemplo de bullying é

quando o/a aluno/a apresenta qualquer sinal de homossexualidade, sempre aparece alguém para apelidar de mulherzinha ou mulher macho. Um trecho retirado do livro *Gênero e Diversidade na Escola* (CAMPOS, 2009) nos diz a respeito dessas marginalizações:

Em que sentido ser feminino é mau? Aqui pode ser visto o modo como a misoginia e a homofobia se misturam e se reforçam. A discriminação em relação às mulheres ou ao feminino articula-se à discriminação dos sexualmente diferentes, daqueles que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo. O sofrimento que emerge dessa situação para adolescentes de ambos os sexos talvez só possa ser realmente avaliado por aqueles/as que foram submetidos/as a tais processos de estigmatização e marginalização.
(CAMPOS, 2009, p. 15)

As desigualdades afloram, assim como fora, também dentro dos muros da escola e pensar o papel da escola em atender e proporcionar esses debates é saudável para a construção das boas relações sociais, pois

Ao discutir tais questões com os/as professores/as brasileiros/as, busca-se contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações.
(CAMPOS, 2009, p. 16)

A escola precisa trabalhar, simultaneamente, a problemática de gênero e diversidade sexual, abordando, nesse contexto, a homofobia. Essas abordagens não apenas oportunas, mas sim necessárias, visto o cenário atual de discriminação dentro das escolas. Apesar de todos os documentos educacionais brasileiros defenderem a valorização das diferenças e garantir o atendimento à diversidade e à pluralidade cultural, as políticas educacionais caminham na contramão desta lógica, pois não são percebidas, nos documentos oficiais, propostas de ação para outras diversas situações que podem emergir dentro da escola, mas não se fazem presentes.

Em 2011, ano em que congressistas representantes de grupos fundamentalistas cristãos, vetaram o projeto Escola sem Homofobia com campanhas realizadas tendo como um exemplo a existência de

um Kit Gay, afirmando haverem nas escolas estímulos ao homossexualismo e a promiscuidade, o qual não existiu. Em 2014, qualquer referência a gênero e sexualidade foi excluída do Plano Nacional de Ensino (PNE) e, em seguida, no ano de 2015, esses termos também foram retirados de muitos outros Planos de Educação do Brasil. Na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, na terceira versão do texto, os termos gênero e orientação sexual foram suprimidos das tratativas das competências e habilidades esperadas dos estudantes (PESSOA e HOELZLE, 2017; PESSOA, 2019).

Com esse cenário, trabalhar questões de gênero e sexualidade nos espaços escolares têm se tornado um grande desafio no Brasil atual por dois motivos primordiais: 1- as profundas desigualdades sociais que assolam nosso país e impactam diretamente a vida dos estudantes; e 2- o crescimento dos discursos e movimentos ultraconservadores que defendem a proibição e, muitas vezes, a criminalização de tais discussões na educação (FRIGOTTO, 2017).

É fato que muitos professores seguem um pensamento de ensino tradicional e colonial, regidos pelos elementos que constituem o padrão mundial de poder capitalista e neoconservador e a falta de diálogo mantém discursos que hierarquizam corpos. Silva e Silva (2018) apontam, em uma pesquisa sobre violência e educação, que o ambiente escolar brasileiro, muitas vezes, contribui para a consolidação da violência escolar. Ao analisarmos experiências dentro de escolas públicas, vivenciamos posturas que aumentam as discriminações entre os/as alunos/as,

Muitas vezes, em reuniões de conselho de classe ou em conversas informais na sala dos/as professores/as, são utilizadas expressões como: “aluna esforçada, aluno relaxado; menina galinha, menino conquistador; moça vulgar, rapaz garanhão; menina masculinizada, menino afeminado; menina matraca, menino caxias. (CAMPOS, 2009, p. 166)

Atitudes como estas vindas do ambiente naturalizam a violência e a discriminação. Portanto, ações como humilhação, intimidação, indiferença e negligência nos levam a pensar que a

escola como instituição concebe, veladamente, o *bullying* em seu espaço (SILVA e SILVA, 2018).

Para Felizardo (2007) e Santos (2007, p. 79) *bullying* é “toda forma de agressão, física ou verbal, exercida de maneira contínua, sem motivo aparente, causando consequências que vão do âmbito emocional até na aprendizagem”. A incidência desse fenômeno tem sido um problema cada vez mais presente no ambiente escolar (COLOVINI & COSTA, 2006). A imagem abaixo, nos apresenta como o *bullying* está presentemente produzindo vítimas de preconceitos nas escolas.

Ao analisarmos o gráfico, as principais vítimas de *bullying* e discriminação no ambiente escolar são os homossexuais, confirmando que a homofobia está presente em nossa sociedade. A seguir, vamos abordar como ela se manifesta nas aulas de Educação Física.

A EDUCAÇÃO FÍSICA QUE EDUCA CORPO E MENTE

O interesse da população pelo assunto LGBTQIA+ tem aumentado sua demanda nos últimos anos, e a Educação Física como uma ciência que transforma corpo e mente, não pode ficar de fora desse diálogo. Há a necessidade de debater o assunto e de repensar com seriedade essa temática que é gerada nas aulas devido ao preconceito e discriminação. Para Medina (1987) as situações pertinentes à educação, ao comportamento geral e, principalmente, à sua liberdade estão diretamente ligados ao sentido de SER humano.

É bom que se entenda desde já que nós não temos um corpo; antes, nós somos o nosso corpo, e é dentro de todas as duas dimensões energéticas, portanto de forma global que devemos buscar razões para justificar uma expressão legítima do homem, através das manifestações dos seus pensamentos, do seu sentimento e do seu movimento. (MEDINA, 1987, p. 12)

Às voltas de constantes mudanças e transformações culturais, o corpo, como parte da cultura corporal de movimento e todas as suas ações, reflete diretamente na sociedade. Se temos um corpo oprimido, discriminado e discriminado, a sociedade continuará

ampliando os preconceitos enraizados de várias gerações. Para Sobral e Peres (2018) o corpo é o lugar onde ocorre a transcendência do indivíduo e onde ele se articula com o mundo. Em Merleau-Ponty (2006) apud Sobral e Peres (2018):

O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se reconhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseco, mas um sujeito consagrado ao mundo. (MERLEAU-PONTY, 2006 p. 06)

A cultura influencia diretamente na formação orgânica e inorgânica do corpo. Para a existência de uma noção de corpo e de sua constituição, faz-se necessária a existência de uma sociedade e de uma relação estabelecida com ela. Constituir a subjetividade do indivíduo implica em materializar a sua constituição corporal e, conseqüentemente, a maneira como esse corpo projetado da consciência se manifesta e se movimenta dentro das relações entre os homens e seus corpos reais concretos. Assim, a corporalidade humana se manifesta nas relações dos homens com a natureza e todos seus elementos, com os outros homens e com eles próprios.

Medina (1987) nos diz que o Profissional de Educação Física, ocupa um lugar privilegiado para dar respaldos de cunho educativo aos corpos que querem se libertar e expressar sentimentos e emoções aprisionadas. “O que difere os seres humanos dos outros seres vivos são as possibilidades de suas consciências.” (MEDINA, 1987, p. 23)

Cada cultura pode enfatizar um ou diversos sentidos. Segundo Daolio (2013) apud Sobral e Peres (2018) o controle do uso do corpo aparece como necessário ao surgimento da cultura. No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade em específico, além das construções subjetivas de cada pessoa sobre si mesmo e sobre o mundo. Controle que se dá pela própria noção de corpo e de natureza. O homem, por meio do seu

corpo, assimila e se apropria de valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. Segundo Suanno (2016),

é preciso ser criativo e buscar religar saberes tendo como ponto de partida o desenvolvimento integral do sujeito, refletindo e primando por uma prática que envolva a sensibilidade, a emoção, o corpo, os sentimentos e o pensamento, demonstrando aos alunos que somos seres em permanentes questionamentos e transformações. (SUANNO, 2016, p. 06)

Mais do que um aprendizado cultural, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, construído por si em seu próprio corpo, no conjunto de suas expressões. O homem apreende a cultura por meio da relação de convivência até a apropriação de jogos corporais que acontecem no seu corpo.

Podemos dizer que a consciência está acoplada ao corpo, e que é nas manifestações do nosso corpo, através da consciência, que podemos situar mais concretamente o problema da liberdade expressão, aspecto básico para quem considera a importância de uma educação libertadora (MEDINA, 1987, p. 23). O corpo fala e dialoga com o que vem dos pensamentos e sentimentos. Reprimir o corpo é reprimir a pessoa, a essência, a individualidade.

Atitude de repressão aumentam a opressão, o preconceito, a falta de liberdade e, como diz Paulo Freire (1996), o educador que castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se.

Ensinar requer estar aberto ao novo, correr riscos e rejeitar qualquer ato de discriminação, como assim também cabe ao processo de aprendizagem. Característica alguma de um aluno deve ser motivo de ridicularização ou humilhação. Para Paulo Freire (1996, p. 26),

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto

quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Se o professor discrimina não conseguirá fazer a escuta, que , prejudicará o diálogo, e a relação não proporcionará a compreensão dos conteúdos trabalhados, subjetivos e subjetivados, como também a construção dos sentidos sociais, corporificados nas aulas de Educação Física. Além disso, qualquer atitude de intolerância **não combina com o ato de educar, pois**, além de não ser um agente de discriminação, é papel do educador combater toda e qualquer forma de preconceito dentro e fora da sala de aula. Infortunadamente, muitas vezes não é o que ocorre dentro das escolas, a discriminação é também cometida e validada, muitas vezes velada, contra alunos (SILVA e SILVA, 2018).

ESCRITAS DE VÍTIMAS DE HOMOFOBIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Para este artigo fizemos uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratória e com pesquisa de campo. Richardson (1999) afirma que a concepção de um fenômeno social com profundidade só é possível através de análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno. Oliveira (2008) afirma que para a realidade complexa, que caracteriza a educação, seja estudada com rigor científico, o pesquisador deverá buscar subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. A pesquisa exploratória é caracterizada, por Gil (2002), como o objetivo de familiarizar-se com um tema ainda pouco experimentado ou explorado. Para levantar os dados, fomos a campo e entrevistamos quatro homens, declaradamente homossexuais, que foram alvos de preconceito e exclusão nas aulas de Educação Física durante a Educação Básica. Todos foram abordados com a seguinte provocação: - Escreva livremente sobre alguma experiência marcante das aulas de Educação

Física da época do ensino fundamental em que você tenha se sido vítima de Homofobia, o resultado foram os relatos que trazemos na íntegra, a seguir.

Relato 1

J.E.

26 anos

Professor de Educação Física

“Não lembro de um dia em específico, mas sim de momentos em que os colegas da turma e até de outras séries enxergavam meu corpo como objeto de rejeição. Ao passar pelos corredores da escola, durante o recreio, e claro, nas aulas de Educação Física minha sexualidade ainda vista com estranheza até mesmo por mim, era uma chance de muitas piadas para os outros. Eu tinha um sentimento de vergonha e de raiva. Me perguntava o porquê dos ataques e ao mesmo tempo tinha medo, me sentia um esquisito. Conseguem imaginar o que um adolescente sente/pensa ao ser atacado por ser simplesmente quem é? Andar, falar, ser quem eu era/sou foi motivo de tristeza. Nas aulas de Educação Física o corpo se expressa, aparece para o mundo. Na sala, sentado. Na quadra, de pé. Sentados somos quase que iguais a outros 100 corpos. Em movimento, nossa singularidade se exprime, externalizamos o que há de mais particular em nossa pele.

As aulas pouco planejadas naquela época eram desenvolvidas com poucas atividades. Eu me sentia bem com o grupo das meninas no que era chamado 3 cortes. Os meninos se aglomeravam no espaço da quadra e jogavam o clássico futebol. Isso se repetiu por anos me dando hoje uma ideia do tipo de professor que eu não quero ser. Talvez essa falta de planejamento por parte dos docentes fomentavam a exclusão dos menos habilidosos quando se tratava de esportes. Me lembro de um dia em que dois alunos escolheram os times, cada um escolhia um colega formando dois times para um jogo de handebol. O garoto aqui com jeito de boiola (termo como se referiam a mim) foi um dos últimos a ser escolhido juntamente com algumas meninas que não eram

adeptas ao jogo esportivo também. Eu via no rosto dos professores que nada podia ser feito, quase que sem acreditar que ela ou ele, professor ou professora não podia falar nada para aqueles que me atacavam. Se o professor não faz nada então é isso mesmo? Mereço ouvir isso? Sou errado? Com o tempo a maturidade e o autoconhecimento se tornaram objeto de busca para este corpo que aqui escreve. Sem ressentimentos, mas memórias de um ex aluno e que hoje, professor de Educação Física, (quem diria, num é mesmo?!) ainda é vítima de ataque, muitas vezes velado, mas não menos agressivo. O preconceito vestido de sutileza não deixa de ser menos preconceito por isso. Talvez até pior, pois quem o faz se vê capaz de revestir a maldade, o conservadorismo, a agressividade com uma roupa mais bonita sem que pareça severo. Não culpo meus colegas escolares pelos ataques homofóbicos. Foram ensinados desde pequenos que um corpo gay é anormal. Andar rebolando é feio, falar com a voz delicada é sinônimo de fraqueza. Foram ensinados que o feminino é inferior ao macho viril. Virilidade! Seja forte, firme, fale igual homem! E assim vamos aos poucos desconstruindo dogmas, numa velocidade ainda lenta. Quase parando, mas vamos seguindo e resistindo..."

Relato 2

M.S.

29 anos

Gastrônomo

"O professor geralmente não era muito paciente e não ensinava absolutamente nada, entregava a bola de futebol e apitava o jogo dos meninos. Quando pedia pra jogar ele mandava ficar com as meninas. Lembro-me de uma vez que estava tentando aprender capoeira e o professor mandou eu parar de ser mulherzinha para conseguir aprender a lutar".

Relato 3

J.P.

Idade: 32 anos

“A luta que travamos hoje sobre homofobia é válida, é existência e é persistência. Olhar para trás e lembrar de tudo que já vivi traz o sentimento de que é preciso continuar, continuar para que as crianças e jovens LGBTQIA+ de hoje não sintam aquilo que os de outros tempos passaram. E aliás, o berço do ensino que deveria ser o local de segurança, experiência e de respeito nem sempre me trouxe esse conforto, pois, em diversos momentos de aulas de Educação Física (na escola) existiam situações constrangedoras, seja essa pelo perfil do profissional e/ou pelos colegas que insistiam em criar bolhas internas de relacionamento. Quantas e quantas vezes fui obrigado a jogar algum esporte que não me representava e/ou não gostava? Claramente praticá-los servia apenas para uma exposição junto a turma. O professor, que naquele momento, deveria ser um porto seguro, fazia questão de declarar que se não jogasse futebol como homem teria os pontos descontados daquela disciplina. Os pontos, claro, fazem parte do processo e eram necessários para aprovação, mesmo quando a ação/atitude do professor seria nota zero em qualquer cenário. Mandela falou: Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

Relato 4

W.R.

Idade: 23 anos

Ao longo da minha experiência escolar eu tive quatro professores e uma professora de Educação Física. No Ensino Fundamental eu tive aula com dois desses professores e essa professora. Eu nunca fui uma criança e adolescente que seguia os padrões de sexo/gênero e corporais. Sempre

fui uma criança/adolescente gordo e afeminado, o que por si só já me faria ter anos complexos na escola, advindo das/os demais alunas/os e também docentes. A Educação Física sem dúvidas era o pior lugar para meu corpo estar, lá eu era constantemente ofendido, provocado e agredido nas aulas. Sem dúvidas as aulas de Educação Física com essa professora, que na época já era uma mulher mais velha, foi uma das experiências mais marcantes e dolorosas de homofobia e gordofobia que já passei na escola, as aulas como um todo. Nessas aulas eu era obrigado a jogar futebol, único esporte/atividade aceita para os meninos na época e eu sempre fui muito ruim com qualquer tipo de esporte, mas o ambiente do futebol era ainda pior, ainda mais tóxico e ainda mais humilhante. Dentre diversos eventos comunicativos que aconteceram dentro daquele campo, um dos piores foi a legitimação que a professora deu um dia para que os demais meninos me chutassem em campo como se fosse a bola, aos gritos ela dizia: chutem essa bolinha viada, quem sabe a menina aprende a virar homem e jogar bola direito. Virar homem desse dia em diante sempre foi uma produção de sentido um tanto quanto inquietante. E, evidentemente que com meus 13/14 anos eu tinha certeza que a culpa daquilo era minha e que precisava aprender a me comportar tal como meu gênero. Logo depois disso eu me assumi (uma palavra horrível e banhada de subalternidade de um corpo não hétero) em casa e pude relatar, a grosso bem grosso modo, esses episódios para minha família e como essas aulas me feriam. A professora aposentou e outro a substituiu. Um professor que aparentemente não fazia distinção de gênero para determinar as atividades na aula e nem aceitava comentários ofensivos na sua presença. Foi aí que percebi que havia um grande problema com a postura daquela professora e não a aula de Educação Física em si, como anos passei pensando. Não vou dizer que hoje é mais fácil, ainda são feridas abertas que diariamente hoje, enquanto docente da Educação Básica, descubro e lido. Violências, LGBTQIA+fobias, agressões não são marcas que somem facilmente do nosso corpo e cada um/a vai entendendo e tentando lidar da forma como podemos para seguir mais um dia.”

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RELATOS

Todas as escritas são poderosas e de grande representatividade, buscamos pessoas de grupos sociais e idades diferentes, e as falas se coincidem em vários aspectos. Nos dizem que a homofobia é uma prática que tenta excluir a pessoa da sociedade e ainda provoca estranheza do homossexual consigo mesmo, distanciando-o da sua essência, principalmente as crianças.

Em nossa sociedade existem padrões de corpos, de gênero e de gostos que não deveriam existir, pois o ser humano é singular. Padrões que, no caso dos relatos, causam alienação de corpos e de suas consciências corporais, sociais e humanas. Quando dizem que o corpo masculino não pode ser afeminado e que não pode preferir esportes que não sejam o futebol, motivam a discriminação e a exclusão, ao invés da compreensão que a diferença entre as pessoas enriquece as relações humanas e entender que é na diferença eu nós mais nos assemelhamos.

A educação é o espaço em que a criança poderá se expressar um pouco, sair da carteira e ir se libertar. O que observamos nesses quatro relatos é que a Educação Física pode ser tanto positiva quanto negativa, pois depende da atuação do professor com a turma. Porém não recai sobre os professores e professoras, mas como parte de toda uma cultura que passa por processos históricos de transformações lentas. Soares (1992), caracteriza essa disciplina, a Educação Física, como a que pedagogiza elementos da cultura corporal de movimento, buscando desenvolver diferentes dimensões da expressão corporal. Le Breton (2006) nos diz que o corpo é um fio condutor fértil de representações e imaginários daquilo que constitui os seres.

Muitos sofrem preconceitos por parte do sistema educacional, também histórico e cultural, preconceitos que ainda chocam, como no caso do último relato onde a professora colocou toda a turma para praticar *bullying* com o aluno. Chocante fala e triste relato. A sala de aula, ou a quadra de aula, deveria ser um lugar de

acolhimento e rompimento de crenças e preconceitos. Entendemos que “é papel do educador combater toda e qualquer forma de preconceito dentro e fora da sala de aula. Infortunadamente, a discriminação é também cometida e validada por professores contra alunos” (SILVA e SILVA, 2018, p. 115).

Para vencer todos os ataques sofridos pelos entrevistados e demais pessoas que sofrem ataques homofóbicos em sala de aula, é preciso ter uma força interna de resistência e resiliência, pois não é nada fácil conviver em lugares onde te olham e julgam como algo doentio. Como vimos, o feminino é tido como fraqueza e doença, algo sensível e complexo de lidar.

Campos (2009) nos diz a respeito dessas marginalizações:

Em que sentido ser feminino é mau? Aqui pode ser visto o modo como a misoginia e a homofobia se misturam e se reforçam. A discriminação em relação às mulheres ou ao feminino articula-se à discriminação dos sexualmente diferentes, daqueles que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo. O sofrimento que emerge dessa situação para adolescentes de ambos os sexos talvez só possa ser realmente avaliado por aqueles/as que foram submetidos/as a tais processos de estigmatização e marginalização. (CAMPOS, 2009, p. 15)

As aulas de Educação Física são, ainda, marcadas com esportes determinados para meninos e meninas, por exemplo, vôlei para meninas e futebol para meninos, reforçando os papéis sociais e ampliando o espaço para a prática de discriminação e atitudes homofóbicas contra os alunos que não se adequarem àquele esporte, ou por manifestarem o desejo em praticar o esporte contrário aquele indicado a ele(a). Mudanças estão ocorrendo com a formação de novos licenciados em Educação Física, que estudam as diversidades em seus currículos e aprendem que as diferenças são traços que aproximam, e não podem distanciar.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As ações homofóbicas no ambiente escolar são recorrentes e, muitas vezes, validadas e/ou até mesmo praticadas pelo próprio sistema escolar, como lemos nos relatos. A instituição escolar não pode ser omissa diante dessas atitudes, causando prejuízos aos alunos vítimas dessas agressões. A desatenção das pessoas que estão dentro do ambiente escolar se mescla, muitas vezes, com a falta de formação para o trabalho com temas como homossexualidade na sala/quadra de aula, o que pode levar a como agir em relação às discriminações ocorrentes nesses espaços.

No ambiente escolar, a homofobia só será combatida quando entendida como peculiaridade de cada ser humano, fugindo da exaltação do modelo heterocentrado. As diferenças devem ser promovidas e compreendidas como naturais, para assim serem respeitadas. Cabe à escola, enquanto instituição formadora, incorporar essa discussão à pluralidade do mundo em que vivemos, para que os alunos percebam como somos heterogêneos. É nessa perspectiva crítica que surgirá a possibilidade de transformação dos discursos e, conseqüentemente, das ações e, assim, das relações humanas.

É um assunto sério e que precisa ser cada vez mais discutido dentro da escola para poder ter conscientização por parte de toda sociedade. Assim, gradualmente, a transformação da realidade, abrindo um lugar de convivência das pessoas sem preconceitos e sem discriminações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – IMS/UERJ. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CAMPOS, Carlos Roberto Pires. (Org.) *Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias*. - Vitória: Ifes, 2015.

COLOVINI, Cristian Ericksson; COSTA, Mara Regina Nieckel da. **O fenômeno bullying na percepção dos professores**. Guaíba: Ulbra, 2006.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying – Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª edição. Campinas SP: Veros Editora, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p245>. Acesso em: 14 set. 2021

FELIZARDO, Mário. **O fenômeno bullying como causa dos massacres em escolas**. Iniciativa por um Ambiente Escolar Justo e Solidário. 2007. Disponível em: http://www.diganaoobullying.com.br/secao_dicas/artigos/artigo. Acesso em: 11 set. 2021.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In G. Frigotto (Org.), **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. (pp. 17-34). Rio de Janeiro: Eduerj, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNQUEIRA, R. D. Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, F. F. da; MAGALHÃES, J. C.; QUADRADO, R. P. (orgs). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**, p. 7-13. Rio Grande: FURG, 2007.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes; 2006.

LONGARAY, Deisy Azevedo; RIBEIRO, Paulina Regina Costa; SILVA, Fabiane Ferreira da. **‘Eu não suporto isso: Mulher com mulher e homem com homem’**: Analisando as narrativas de

adolescentes sobre homofobia. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, p. 252-280, jan./jun. 2011.

MEDINA, João Paulo Subirá - **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física-7.ed.- Campinas, SP-1987.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.**

Revista Travessias. v. 2, n. 3, 2008.

PESSOA, Rosane Rocha. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. In: FERRAZ, D. F.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade.** São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019. p.35-53.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE; Maria José. **Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero.** Trab. ling. aplic., Campinas, set./dez. 2017. p.781-800.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Luciana. **O papel do professor diante do bullying na sala de aula.** UNESP. Bauru-SP: Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia), 2007. Disponível em:

<https://laracoutouv.files.wordpress.com/2015/07/texto-4-o-papel-do-professor-em-casos-de-bullying.pdf>. Acesso: 14 set. 2021.

SILVA, Marilda; SILVA, Adriele Gonçalves. **Professores e alunos: o engendramento da violência da escola.** Educação & Realidade. 2018. p.471-494.

SOARES, Carmem Lúcia. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRAL, Anna C. S. PERES, Nélio Borges. Corpos em meios líquidos: apropriações do nado na formação da individualidade de si para si. In: **Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**, 8., 2018, São Paulo. Anais... São Paulo: UNICID, n. p., 2018.

SOUSA, Galdino Rodrigues de; DEVIDE, Fabiano Pries; ANDRADE; Talita de Resende; Rizzuti, Elaine Valéria. A homofobia como uma das faces do bullying: análise em periódicos científicos da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 54, julho/2018. p. 245-262.

SUANNO, João Henrique. Emoção, Cognição e Corporeidade: os sete saberes necessários à educação do futuro na sala de aula do presente. In: **Razão sensível e complexidade na formação de professores**: desafios transdisciplinares. Org. SUANNO, Marilza; FREITAS, Carla Conti. Anápolis. ed.UEG, 2016, 322p. p.156.

CAPÍTULO 12

MICHEL FOUCAULT: PROBLEMATIZAÇÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS À EDUCAÇÃO

Priscila Gomes dos Santos
Walter Matias Lima

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?
FOUCAULT (História da Sexualidade II), 1926-1984.

Michel Foucault, não teve formação pedagógica especificamente, nem tampouco legou aos seus estudos investigações sobre a Pedagogia e suas metodologias¹, detidamente. Todavia, “a leitura das obras desta personalidade intelectual tão estimulante continua a ser imprescindível para o entendimento da vida social contemporânea” (VILAS BOAS, 2002, p. 06), pois é na intersecção entre subjetividades de autores e leitores que nossa visão de mundo se amplia, complementa-se. Vale ressaltar a peculiaridade epistemológica do autor, pois Foucault é um enigma, pois parece provir de lugar algum e não pertencer a nenhuma linhagem intelectual (BALL, 2017). Portanto, pretendemos traçar algumas considerações para possíveis caminhos à educação brasileira, segundo alguns aportes foucaultianos.

Por conseguinte, e corroborando a essa visão, Gadelha (2013, p. 116) argumenta que a historiografia foucaultiana permite delinear as “transformações e seus desdobramentos até nossa

¹ Apesar das limitações teóricas e epistemológicas da teoria inspirada em Foucault, as conceituações e história do pensamento por ele deixada, são importantes e profícuas para vislumbrar os correlatos da vida contemporânea.

contemporaneidade, quanto no de captar a rica transversalidade que esse tema/problema guarda com um sem-número de outros processos, questões e fenômenos que crivam as condições de vida em nosso presente” (GADELHA, 2013, p. 116).

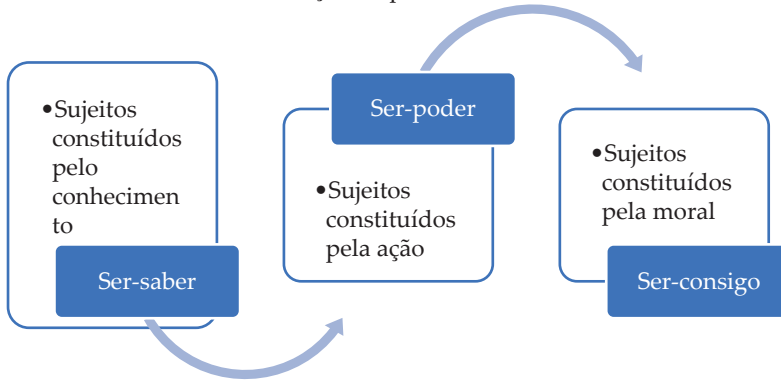
Nesse sentido, a investigação foucaultiana mostrou como foi possível que “a[s] episteme[s] é[são] portadora[s] de uma verdade enquanto produto histórico, [...] sobre como esta verdade está relacionada com o poder e as instituições” (VILAS BOAS, 2002, p. 14). A(s) Educação(ões), a(s) Pedagogia(s) fazem parte tanto desse produto histórico quanto dos poderes e das instituições.

No exercício de entender a contemporaneidade, Foucault deixou importantes contribuições conceituais e teóricas para que se possam, no âmbito da historiografia, fazer percursos de pensamentos, isto é, serem questionadas as relações e correlações que se estabelecem na modernidade. Portanto, os contributos nos servem de lentes para vislumbrar as realidades do presente. Portanto, a partir e com Foucault vamos tecer as linhas dessa investigação.

Nesse sentido, é importante pontuar a evolução do pensamento foucaultiano, para que além das transformações investigativas, os conceitos sejam explorados de modo a provocar relações com a Pedagogia e com nosso tempo presente, pois “devido aos efeitos da globalização, faz necessário pensarmos nossa concepção de educação, bem como analisarmos de que forma as modificações globais abalam as práticas educacionais e o cotidiano dos educandos” (SILVA; SILVA, 2013, p.96).

A obra foucaultiana perpassa pela análise do sujeito sob diversas óticas, pela arqueologia, pela arqueologia e, pela arque genealogia. Sob essa perspectiva, a obra de Foucault pode ser vista sob três domínios, conforme Alfredo Veiga-Neto (2016), como nas apresentações abaixo.

Análise da evolução do pensamento foucaultiano.



Fonte: Veiga-Neto, 2016.

Sendo assim, as principais obras de Michel Foucault a cada domínio estão vinculadas às ferramentas de pensamentos da investigação. O domínio ser-saber está relacionado com a constituição do sujeito através do conhecimento. No domínio ser-poder, a constituição do sujeito está relacionada ao agir, a ação. E no último domínio, a história do pensamento está relacionada a constituição do sujeito pela moral, o aspecto ético da subjetivação do sujeito.

Domínios foucaultianos.

DOMÍNIO	SOMOS SUJEITOS ATRAVÉS	OBRAS
SER-SABER	Do conhecimento.	História da Loucura; O nascimento da clínica; As Palavras e as Coisas; Arqueologia do Saber.
SER-PODER	Da ação.	História da Loucura; Vigiar e Punir; A Ordem do Discurso.
SER-CONSIGO	Da constituição pela moral.	História da Loucura; História da Sexualidade – o uso dos prazeres; História da sexualidade – a vontade de saber; História da sexualidade – o Cuidado de Si.

Fonte: Veiga-Neto, 2016.

As análises foucaultianas tiveram grande recepção na produção acadêmica sob as críticas ao poder, notadamente, a biopolítica e o

biopoder, que compreendem o segundo domínio foucaultiano. Dessa maneira, o poder age de forma capilar na sociedade, em todas as relações estabelecidas, porém de ampla contingência, no sentido de poder ser articulada como produtivo, positivo, agonístico (de resistência), mas também, como docilizador, como controlador e disciplinador (FOUCAULT, 1979; 1987; 2008). Por isso, as

relações de poder são, portanto, móveis, reversíveis e instáveis [...] só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. [...]. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade".[...]se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado (FOUCAULT, 1984, p. 08).

Partindo desse pressuposto, as ferramentas conceituais servem de lentes para problematização do presente. Tendo o contexto neoliberal que o Brasil enfrenta, revestidos de neoconservadorismo, as questões de resistências se apresentam como possibilidades. É, com essa perspectiva de liberdade, de possibilidades, brechas e fugas, que investigaremos o terceiro domínio foucaultiano, no sentido de exercitar a história do pensamento de nosso presente.

A investigação sob o sentido crítico da pedagogia, tem foco nos conceitos tardios de Foucault, notadamente nos conceitos de cuidado de si mesmo, parresía e psicagogia. Esse triplo conceito emerge, portanto, que segundo

a problematização da ética do cuidado e do sujeito do cuidado de si pode trazer elementos para ultrapassar os impasses que têm paralisado a teorização educacional crítica, tanto no que se refere à fundamentação da ação docente e da racionalidade pedagógica, quanto na hegemonia de uma prática pedagógica que insiste na produção objetivada do sujeito da educação (DALBOSCO, 2010 apud FREITAS, 2012, p. 327, grifo nosso).

Portanto, o conceito principal da obra foucaultiana, neste trabalho, debruça-se sobre o terceiro domínio, que abrange conceitos éticos importantes, como a parrésia e o cuidado de si. Porém, o conceito analisado é especificamente o de psicagogia.

Castillón (2003 apud FREITAS, 2012) afirma que na reflexão sobre o cuidado de si, sob a perspectiva da ética do cuidado em Foucault, podem ser vislumbradas duas tipologias de pedagogia na maior parte das sociedades: “uma que se volta para a produção do sujeito e outra que visa a transformá-lo” (p. 327). É a partir desse viés que serão feitas as articulações.

DA PSICAGOGIA

O terceiro domínio, a fase ética em Foucault é potente, pois abre múltiplas possibilidades em refletir e estabelecer conexões sobre os processos de subjetivação dos sujeitos. É a partir dessas conexões que é possível trazer as problemáticas para o presente, notadamente, a problemática educativa, pedagógica, pois, abrem-se brechas de análises para que os fazeres sejam pensados sob outras perspectivas.

Nesse sentido, o conceito de psicagogia está articulado com a análise foucaultiana da antiguidade grega e, como a filosofia estava articulada na pólis. O esboço conceitual da psicagogia está associado à filosofia, especificamente na relação com a parrésia (dizer a verdade). Dessa maneira, a filosofia se configura não apenas no campo discursivo, teórico (logos), mas constituída por práticas, como “caminhos a percorrer” (FOUCAULT, 2013).

A filosofia, nessa perspectiva, pode ser entendida como “livre coragem de dizer a verdade e, dizendo assim, corajosamente a verdade, [se pode] adquirir ascendência sobre os outros para conduzi-las” (FOUCAULT, 2013, p. 310) no exercício parresiástico. Com isso, o conceito de psicagogia é a articulação das práticas da parrésia na vida prática da filosofia, ou melhor, na vida filosófica. O esboço conceitual da psicagogia pode ser sintetizada no Quadro abaixo.

Abordagem de problematização

1.Aspectos	a) Social – o conceito de psicagogia (psykhagogía) está articulado com a filosofia grega antiga. Nesse sentido, há uma correlação com a parresía. É um conceito que engloba práticas individuais, mas que alcançam efeitos coletivos, na pólis. b)Político – no sentido político, o conceito de psicagogia está associado com a filosofia, não no sentido teórico, mas no sentido das práticas de vida. Nesse sentido, há a articulação com a política, pois na psicagogia a verdade é exercida como modo de viver na pólis. Além disso, no modelo da democracia ou na aristocracia, independente do modelo de organização social, através da psicagogia se pode ascender no trabalho de si, a condução dos outros.
2.Apontamentos	b) Significado – diz respeito à formação e à condução das almas, através da transformação do sujeito. É uma maneira de conduzir as almas. Requer práticas, meios e mecanismos para esse intento de formação e condução de almas. c) Condições - Para que a vida seja efetivamente um desenvolvimento ético e político, ter uma relação direta com a verdade e necessário o trabalho psicagógico. Para que isso aconteça, a psicagogia cenariza a prática e as condutas de conduzir a alma. Essa relação é uma articulação da reflexão sobre a filosofia na antiguidade grega, as práticas da verdade que englobam a parresía.
Fonte (documentos):	Foucault (Hermenêutica do sujeito, p. 378-390; O governo de si e dos outros.

Fonte: a autora, 2021.

A psicagogia em um sentido filosófico da pedagogia abarca, conceitualmente, uma inovação. Inovação no sentido de vislumbrar uma relação entre a pedagogia grega antiga e da psicagogia, pois ambas são práticas do campo pedagógico, entre os sujeitos pedagógicos. Assim, Foucault relata essa diferenciação na

(...) medida em que é do lado do mestre, do conselheiro, do guia que recai o essencial das obrigações da verdade, creio que se pode dizer que a relação de psicagogia está, na Antiguidade, muito próxima, ou relativamente próxima, da relação de pedagogia (FOUCAULT, 1988, p. 494).

Essa proximidade, na visão do autor, ocorre pela proximidade conceitual das categorias, pois ambas são percebidas como modos de conduzir a alma, através de práticas, sendo a pedagogia mediada pela aprendizagem e pelo conhecimento e, a psicagogia através da condução da alma em relação a condutas, práticas e de como essas experiências são internalizadas nas almas individuais. Portanto,

[...] no marco da cultura do cuidado de si mesmo, Foucault distingue entre pedagogia e psicagogia. Aqui, Foucault entende por 'pedagogia' a transmissão de uma verdade que tem por função dotar o sujeito de atitudes, capacidades, saberes; e por 'psicagogia' a transmissão de uma verdade que tem por função modificar os ser do sujeito, não simplesmente dotá-lo das capacidades que não possui. (CASTRO, 2009, p. 319).

A psicagogia compõe cena, então, como operação sobre as almas que dispõe de instrumentos para essa operacionalização. Vale destacar um aspecto importante dessa inovação conceitual, pois a psicagogia é uma dupla exigência e tem duplo efeito, ou seja, é uma dupla exigência e efeito, no sentido de operar no sujeito que fala e no sujeito a quem se fala. Essa relação tem a ver com "o acesso a verdade e a relação consigo mesma" (FOUCAULT, 2013, p. 304) decorrente da relação que se constrói entre o mestre e o discípulo. Na relação "psicagógica [...] se tratará de conduzir e guiar a alma dos indivíduos (FOUCAULT, 2010, p. 178), são práticas da alma sobre si mesma.

O processo de subjetivação aparece como uma experiência prática, que abarca o campo discursivo, mas que tem efeito no cotidiana, na ação, no comportamento e na condução da alma do sujeito. É uma relação que decorre com a verdade.

E essa função constante da relação com a verdade no discurso que é a dialética, essa função constante não pode ser dissociada do efeito imediato, do efeito direto que é operado, não simplesmente sobre a alma daquele a quem o discurso se dirige, mas também daquele que faz o discurso. É isso a psicagogia (FOUCAULT, 2013, p. 305).

A psicagogia está relacionada com práticas de vida, de constituição ética, moral dos indivíduos. Na relação pedagógica, mestre/discípulo (professor/aluno), a alma individual é conduzida na e pela verdade, de modo “àquele a que se busca, àquela cuja alma se busca, e eventualmente o corpo é a esse que se dirige essa filosofia parresiástica em sua atividade psicagógica” (FOUCAULT, 2013, p. 320). Dito isso, a pedagogia está associada com a psicagogia, pois são práticas que visam a condução dos sujeitos.

Não obstante, com a emergência do cristianismo há uma transferência dessa relação e, a filosofia, se afasta um pouco dela mesma. Com a emergência do que se pode chamar de pastoral cristã, o “ensino cristão, em suas diferentes formas, virá substituir [a] função parresiástica e despojar a filosofia um pouco dela” (FOUCAULT, 2013, p. 316); essa transferência ocorre também no campo da psicagogia, pois a relação com a verdade será ensinada através das práticas da confissão e da punição.

[...] Ao contrário, me parece que o cristianismo, a partir de determinado número de mutações muito importantes - entre as quais, por suposto, esta: a verdade que provém de quem guia a alma, mas a verdade está dada de outro modo (Revelação, Texto, Livro, etc.) -, as coisas vão mudar consideravelmente. E na psicagogia de tipo cristão se verá que, se é certo que quem guia a consciência deve obedecer a certo número de regras, tem certos deveres e obrigações, o esforço fundamental, o esforço essencial de verdade e do ‘dizer-verdadeiro’ vai recair sobre aquele cuja alma deve ser guiada. (FOUCAULT, 1988, p. 494).

A atividade psicagógica será deslocada na perspectiva cristã, pois a relação com a verdade passa a dar lugar para práticas de confissão e de punição, a pastoral cristã.

Entretanto, o viés da atividade psicagógica que interessa é associada “a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de vastidões, etc., [como na pedagogia] mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos” (FOUCAULT, 2006, p. 493).

Com isso, a pode-se articular a psicagogia com a pedagogiam no sentido da “psicagogia, [poder ser] admitida como um princípio

pedagógico, [pois] fala de um educar para a pluralidade de experiências e de modos de vida, em um compromisso ético com a diferença e com o devir: uma arte de educar pelo atravessamento entre sujeito, verdade e afetos; ação pedagógica que é ética, política e estética” (FERREIRA, 2019, p. 127). O sentido da psicagogia aparece como pluralidade de constituição do sujeito em relação com a verdade e na relação pedagógica, a vida é encarada como uma obra de arte, evocando práticas de condutas e de constituição das almas individuais. Na pastoral cristã, isto é, com o ensejo da punição e da confissão nas práticas pedagógicas, o aspecto filosófico, ético, essa relação entre política e estética foi apagada.

Nesse sentido, a psicagogia vai perdendo aos poucos a base filosófica da relação pedagógica, sendo assim, essas relações foram se cenarizando de modo que o erro, poderia ser anulado através da confissão e da punição, isto é, não se trata de se constituir como sujeito ético, moral, que vive sua verdade nas situações do cotidiano, mas que através do ato confessional, essas lacunas fossem apagadas em detrimento da punição.

as preposições que tecem a psicagogia, compreendida como a ação que não parte de um mero sujeito do conhecimento, mas, de um indivíduo ocupado com a arte de pensar por si próprio, criando a sua própria existência além de que qualquer significado oriundo de crenças religiosas, de lei moral, de saberes científicos, surgindo a partir do que seja experimentado, do que seja sentido, das relações, dos afectos (CARVALHO, 2019, p. 124).

Na contemporaneidade, as pedagogias no contexto brasileiro de educação, apesar de trazer avanços, não rompem com o paradigma da psicagogia pois as legislações que orientam as práticas expressam a educação como instrumento de preparar o sujeito para o mercado de trabalho, há ênfase no aspecto de formação humana na perspectiva capitalista, cujo desenvolvimento ético, moral fica apagado nas relações do presente. Todavia, resistências se mostram nesse cenário.

Portanto, trazer o sentido ético, filosófico da psicagogia se faz necessário, pois seria um modo outro de exercitar a pedagogia e de

experienciar os efeitos das práticas pedagógicas em si mesmo (FREITAS, 2012, p. 334). Pagni (2015) faz uma reflexão importante, pois traz para a atividade pedagógica a necessidade de compreender uma psicagogia, no sentido de criar algo novo. Isto é, abrir caminhos para novas possibilidades acerca do processo de formação humana, abarcando as singularidades dessa correlação que demanda outros olhares, outro cuidar, de novas posturas, no modo “de se conceber o como fazer pedagogia e os objetivos educacionais, [...] por meio do olhar afetivo e comprometido com a liberdade que se torna possível uma presença interessada em sala de aula, criando sentidos que correspondam aos desejos e aos fluxos de pensamentos” (FERREIRA, 2019, p 54).

Segundo Azevedo (2018) a psicagogia seria uma outra forma de se fazer pedagogia. Essa pedagogia pressuporia práticas de exercícios espirituais e a autoformação como condições para se acessar a verdade. Isto é, são práticas que endereçam a constituição d sujeito, no sentido de que ele se ocupa de si, constitui-se como sujeito em sua relação prática com a vida e, conseqüentemente, com a verdade, a verdade de si.

Partindo desses pressupostos, a pedagogia da dúvida (GADOTTI, 1998) abre caminhos, potência inventiva em relação aos problemas atuais da educação brasileira, no sentido de criar articulações entre as práticas e dizeres educacionais para guiar as práticas, novos olhares, novos significados.

Analisar os textos estrangeiros.

DA EDUCAÇÃO

A educação brasileira na contemporaneidade, passa por embates importantes, pois de um lado há movimentos neoconservadores, neofascistas que pressionam do ponto de vista político e social alterações na concepção e práticas pedagógicas. Esse movimento resulta em constantes ameaças às ciências humanas.

Por outro lado, movimentos de resistências são articulados para garantirem a educação a possibilidade de formação humana e do sujeito em seu aspecto pleno, não apenas para preparar o sujeito para o mercado de trabalho, nem tampouco para dotar esse sujeito de habilidades e competências para majorar o sistema capitalista.

No Quadro 4, a educação se apresenta inclinada a essa tendência neoprodutivista, ou seja, de modo que o processo educativo tem bases mercadológicas.

Abordagem de problematização

Categoria - EDUCAÇÃO

4Aspectos	<p>a) <i>Social</i> – Articula o aspecto social à educação, sendo a concepção de educação de abrangência significativa, pois compreende a educação como processos formativos que compõem a vida dos sujeitos. Sendo, assim, a LDB normatiza sobre a educação formal, sistematizada em uma rede estruturada de educação, ao qual obrigatoriamente perpassa dos 4 aos 17 anos de idade.</p> <p>b) <i>Político</i> – Apesar dos avanços em relação à concepção acerca do fazer educativo, a legislação deixa implícita algumas questões a respeito da obrigatoriedade do Estado a oferta gratuita de seus serviços à população. Logo, explicita que o dever do Estado à educação abrange dos 4 aos 17 anos, podendo ofertar, dar acesso a outras modalidades de ensino, como a EJA, ensino superior etc. Vale ressaltar o peso expressivo da LDB em articular e ratificar eu a educação está ligada ao desenvolvimento da pessoa humana e sua preparação para o mundo do trabalho e da cidadania.</p>
5Apontamentos	<p>a) <i>Significado</i> – Apesar de trazer uma concepção ampla sobre a educação, reconhecendo os múltiplos espaços de aprendizagens; a LDB faz uma articulação</p>

Abordagem de problematização

Categoria - EDUCAÇÃO

1.Aspectos	<p>a) <i>Social</i> – Reorganiza o ensino médio, segundo a BNCC, cujas áreas de conhecimento são divididas em áreas temáticas. A Lei deixa evidente a necessidade de o currículo do ensino médio estar em consonância com a BNCC, sendo complementada pelo “contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL. 2017). A amplia a jornada</p>
-------------------	---

	<p>formativa da modalidade de educação para 1.400 horas, sendo limitada ao máximo de 1.800 horas.</p> <p>b) Político – afirma a perspectiva em articular a educação e formação do ensino médio aos modelos empresariais e produtivos, pois dá ênfase à formação profissional e técnica. Na Lei permanecem, apesar do texto inicial retirar a obrigatoriedade, das disciplinas de filosofia, sociologia, artes e educação física.</p>
2.Apontamentos	<p>d) Significado – A referida legislação traz retrocessos para a educação brasileira, no sentido de afirmar a concepção mercadológica dos percursos formativos. A Lei ao ratificar o viés produtivista do ensino médio, faz referência à formação integral do aluno, alinhada a essa visão, desse modo, “§7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Além disso, apesar dos retrocessos e dos alinhamentos ao viés capitalista da educação, a Lei mantém a obrigatoriedade das ciências humanas da modalidade de ensino, é um anho significativo frente aos ataques que as ciências críticas vêm sofrendo desde 2016.</p> <p>e) Condições – Os itinerários formativos, que alinham o projeto de vida às áreas de conhecimento escolhida pelos alunos, justificam a aumento da carga horária, porém, as condições são contraditórias, pois de um lado, há o fomento aos investimentos e financiamentos para a educação pública e, por outro lado, há os cortes orçamentários dos cofres públicos, sendo a educação uma das mais atingidas pelo movimento de sucateamento do serviço público. Logo, traços contraditórios são evidentes com a modificação do caráter do ensino médio.</p>
<i>Fonte (documentos):</i>	Lei nº. 13.415/2017

Fonte: a autora, 2021.

A partir da problematização da educação brasileira, há expressiva relação ao viés capitalista da educação, as leis fazem várias referências ao longo de sua narrativa que a escola está associada à formação para o mercado de trabalho. Uma outra limitação que a legislação traz é a ênfase dada ao professor, que

aparece como cumpridor do currículo e calendário da educação escolar. Deixa os aspectos formativos, da criticidade, a articulação transdisciplinar de fora das discussões legais.

Ademais, a partir de 2017, “configura-se no cenário brasileiro uma educação imposta de modo autoritário, antidemocrático, com um projeto de educação que se volta para os interesses do empresariado das grandes corporações financeiras” (SANTOS, 2021, p. 48).

Nessa tônica, a medida provisória da Lei 13.415/2017, trouxe implicações severas para a educação, pois o projeto inicial retirava a obrigatoriedade das “ciências críticas”, notadamente, a filosofia. Após embates no campo político e social, a obrigatoriedade dessas ciências, apesar de reduzidas, em termos de carga horaria, permaneceram obrigatórias. As justificativas para a imposição autoritária da Lei, podem ser elencadas em a inconsistência entre as finalidades do Ensino Médio (artigo 35 da LDB) e a educação efetiva recebida pelos jovens; 2) a discrepância entre a maneira como o Ensino Médio está estruturado e o público alvo, uma vez que a composição do currículo por treze (13) disciplinas torna esse nível de ensino amplo e, concomitantemente, superficial, inviabilizando a possibilidade de diversificação do currículo por parte dos sistemas estaduais de ensino; 3) os baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 4) a redução do grande número de disciplinas adequará o ensino Médio ao crescimento demográfico, possibilitando uma educação atrativa e de qualidade; 5) a Educação de Nível Médio precisa estar relacionada com o mercado de trabalho, “o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef ” (BRASIL, 2016); 6) a reforma está embasada no pensamento de Jacques Delors (BRAGA, 2019, p. 86).

Além disso, essa modificação em relação a quantidade de disciplinas, desfoca a atenção do problema mister da educação brasileira pública que é o problema de infraestrutura (BRAGA, 2019), ou seja, as modificações têm efeito para mascarar as problemáticas que se fazem no “chão da escola”.

A BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, rechaça a preocupação da formação de sujeitos dotados de habilidades e competências que estejam preparados para o mercado de trabalho.

Abordagem de problematização

Categoria - EDUCAÇÃO

<i>Aspectos</i>	<p>Social – Normatização das modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e anos finais - e, Ensino Médio) entre os sistemas e redes escolares dos Estados, Distrito Federal, Municípios e unidades escolares. Propõe o encadeamento formativo de competências e habilidades que preparam o sujeito para a vida.</p> <p>Político – reconhece os processos de desigualdade social na educação. Dessa maneira, afirma o embasamento pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, isto é, menos desigual.</p>
<i>Apontamentos</i>	<p>Significado – A BNCC traz consigo a característica de padronização da educação dos sistemas de educação, assim como as propostas pedagógicas das instituições escolares., sendo ela, considerada nos moldes capitalistas e empresariais. A educação aparece essencialmente técnica, cuja caráter principal é o padrão, sendo os sujeitos iguais em seus tempos, espaços, condições de vida e aprendizagens e basta dotá-los de competências e habilidades necessárias, segundo necessidade mercadológica. Essa padronização é um encadeamento de vivências que se inicia na educação infantil e resultando no ensino médio.</p> <p>Condições – A BNCC fornece uma ampla gama e competências e habilidades e, por isso, ênfase nos sentidos técnicos da educação, sendo as diversidades geográficas, culturais, étnicas, pedagógicas, subjetivas são deixadas de lado em detrimento da ótica massificadora.</p>
<i>Fonte (documentos):</i>	BNCC, 2018.

Fonte: a autora, 2021.

Além, da afirmação mercadológica da educação na BNCC, observa-se que a formação docente assentada por essa base, implica na formação de profissionais do magistério cada vez mais instrumentalizada, menos teórica e reflexiva e mais prática, ao lado de metodologias, tecnologias e didáticas mais úteis para o saber fazer em sala de aula.

Da Pedagogia²

Abordagem de problematização

<i>Categoria - PEDAGOGIA</i>	
<i>Aspectos</i>	Social – Mecanismo social de formação de condutas, de guiar os sujeitos.
	Político – há um compromisso em formação dos sujeitos, no sentido de com ética e moral constituídas a política poder ocorrer embasadas na verdade e no bem comum.
<i>Apontamentos</i>	Significado – mecanismos formação e conduta dos indivíduos, através da produção do sujeito frente ao conhecimento. No sentido de adquirir habilidades e competências.
	Condições – Relação entre sujeitos pedagógicos no sentido de evocar uma erótica e não retórica.
<i>Fonte (documentos):</i>	Foucault - Hermenêutica do sujeito e História da Sexualidade I. Governo dos vivos.

Fonte: a autora, 2021.

A pedagogia é encarada em Foucault, na perspectiva de formação dos sujeitos. O autor aproxima a pedagogia à psicagogia na antiguidade grega e, com a emergência da pastoral cristã (práticas cristãs) distancia a pedagogia da psicagogia.

² Vale ressaltar que as transformações pedagógicas demandadas pelo momento histórico, de crise sanitária, causada pelo Coronavírus. Entretanto, as transformações ocorrem a nível metodológico, que são estratégias que mediam o ensino e a aprendizagem com o distanciamento social, como as metodologias ativas, híbridas. No Brasil, os estudos acerca dessas metodologias eram prematuros, cujos pesquisadores buscavam renovar o ensino pelo contexto de inovação tecnológica e mudanças demandadas pelo mercado. Com a emergência da crise sanitária, as metodologias foram a brecha encontrada para amenizar os impactos do ensino remoto, por isso, estão sendo testadas e estudadas nas escolas e creches do Brasil.

Nesse sentido, a pedagogia está associada a práticas de condução de almas, porém articulada ao conhecimento, a dotação de habilidades, de aprendizagens que o sujeito não tem e poderá desenvolver. Por outro lado, Foucault (2002) critica a pedagogia, pois em sua visão a

Pedagogia se formou a partir das próprias adaptações das crianças às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se, em seguida, leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança. (FOUCAULT, 2002, p. 122).

O sentido da pedagogia de adaptar o sujeito aos modelos institucionais é um aspecto presente na contemporaneidade brasileira, pois a educação está se dissociando do compromisso de formação humana. É sob essa articulação que tendo “em vista que há crises de identidades nas escolas e salas de aula, devido aos efeitos da globalização, faz necessário pensarmos nossa concepção de educação, bem como analisarmos de que forma as modificações globais abalam as práticas educacionais e o cotidiano dos educandos” (SILVA; SILVA, 2013, p. 96).

Nesse movimento de globalização e de efeitos políticos na educação brasileira, a educação e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, passam por momentos de instabilidade, porém, onde há relações de poder podem se abrir brechas de resistências. É importante que cada vez mais educadores e pesquisadores façam articulações que vão de encontro a esses retrocessos e guiem novos fazeres, novas práticas de liberdade.

Finalizando, na contemporaneidade da educação brasileira a investigação filosófico-pedagógica se faz importante, pois as modificações instauradas ao longo da história vão deslocando os sentidos e, conseqüentemente, os fazeres educativos.

As implicações de novos olhares para educação evocam a psicagogia como o aspecto filosófico que a pedagogia perdeu, em decorrência da inserção do cristianismo na história e, conseqüentemente, nas relações pedagógicas.

Ademais, em tempos complexos que a sociedade brasileira enfrenta, trazer o sentido filosófico para pensar a educação brasileira articula o poder inventivo da FE. No âmbito teórico que implicações para as práticas são configuradas.

Com o comprometimento com a formação humana, a atenção às formas de subjetivação abre brechas para romper os paradigmas da educação fascista que vem a duros embates lutando para adentar nas concepções da educação e tolher as práticas que promovam a criticidade e importância do aspecto ético dos sujeitos. Com isso, essa relação ética está associada com as práticas que movem os sujeitos, tanto na relação pedagógica quanto para a vida cotidiana desses sujeitos.

É nesse sentido, que correlacionar as concepções pedagógicas, sobretudo, as concepções do presente têm impacto significativo, no sentido de “não descobrir o que é ser livre”, mas de vislumbrar o que nos oprime e, principalmente, recusar essa repressão. Do ponto de vista pedagógico, possibilidades amplas se configuram, pois pôr em xeque a realidade pedagógica brasileira possibilita o poder criador, isto é, de inventar práticas de liberdade, de resistências que nos permitam romper com as imposições contrárias.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Rodrigo de Oliveira. As experiências de quase-morte como psicagogia: ou o amor como princípio da Pedagogia. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2018.
- BALL, Stephen J. **Foucault y la educación: disciplinas y saber/** por Stephen J. Ball (compilador); traducción de Pablo Manzano. São Paulo: Cortez; Madrid, España: Ediciones Morata; A coruña, España: Fundación Paideia, 2017.
- BRAGA, D. B. **Reforma do ensino médio: A pedra de Sísifo.** In: *Filosofar e ensinar a filosofar - Organização Alessandro Rodrigues*

Pimenta, Antonio Edmilson Paschoal, Jorge L. Viesenteiner. -- São Paulo: ANPOF, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7181, de 2014. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº PL 867, de 2015. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Câmara do Senado. Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5487, de 2016. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2087086>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8933, de 2017. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2158370>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Lei 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 137 Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 10577, de 2018. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181575>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 9957, de 2018. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2170886>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 258, de 2019. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190772>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Painel Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 mai. 2021.

CASTRO, Edgardo. Introdução a Foucault. Belo Horizonte: editora Autêntica. 2015.

CARVALHO, Flávio José de. Michel Foucault e o ensino de Filosofia: A Psicagogia como Educação Filosófica In: PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PASCHOAL, Antonio Edmilson. Filosofar e ensinar a filosofar / Organização Alessandro Rodrigues Pimenta, Antonio Edmilson Paschoal, Jorge L. Viesenteiner. -- São Paulo: ANPOF, 2019.

DALBOSCO, C. A. Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERREIRA, Ricardo Leonel. A atualidade da psicagogia e a crítica da constituição da subjetividade na formação humana. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Campus de Presidente Prudente, São Paulo, 2019.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1926-1984.

- FOUCAULT, Michel; DE ESCOBAR, Carlos Henrique. O dossier: últimas entrevistas. Taurus, 1984.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Rio de Janeiro. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. Polemics, politics, and problematisations: An Interview with Michel Foucault. In: 1997. Michel Foucault: Ethics, subjectivity, truth, NEW York: The New Press. P. Rabinow (p. 113-119).
- FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: NAU Editora. 2002.
- FOUCAULT, Michel. A Hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes. 2008.
- FOUCAULT, Michel. O governo de si e dos outros. São Paulo: Martins Fontes; 2010.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade III: o cuidado de si. 12ª edição. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2013.
- FREITAS, Alexandre Simão de. Foucault e a Educação: Um caso de amor (não) correspondido? In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Biopolítica, arte de viver e educação / Pedro Angelo Pagni, Sinésio Ferraz Bueno, Rodrigo Pelloso Gelamo (org.). – Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 304 p.
- FREITAS, Alexandra Simão de. A parresia pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. Revista Brasileira de Educação, v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.
- GADELHA, Sylvio. Estado de Exceção e Direito dos Governados. Revista de Filosofia Aurora, v. 25, 2013.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. - 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 1988.
- PAGNI, Pedro Angelo. A (TRANS) formação humana na perspectiva foucaultiana: interpelações à educação escolar e à

docência na atualidade. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 15-44, jul. 2015 / out. 2015.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do ensino médio de 2016/2017. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2021.

SILVA, Osmilto Moreira; SILVA, Vaneide Moreira. Por uma nova transformação na educação: as contribuições filosóficas de Michel Foucault. Interdisciplinar: Revista Eletrônica Univar, v. 2, n. 10, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. A escola tem futuro, v. 2, p. 97-118, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e Educação. 3 ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VILAS BOAS, Crisoston Tertio. Para ler Foucault. 1ª Edição: 1993: Imprensa Universitária da Ufop. 2ª Edição - Eletrônica - 2002.

CAPÍTULO 13

CON-FIANDO: CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dênia Falcão de Bittencourt
Maria Aparecida Pereira Viana

INTRODUÇÃO

Cultura digital e formação de professores, temas da mesa de debate no II Congresso Internacional sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras que reuniu duas especialistas em formação de professores em tecnologias digitais para dialogarem sobre o contexto atual vivido, os desafios, compartilhar suas experiências e reflexões. A expressão “Confiando”¹, presente no título da mesa, foi atribuída como amarração e é ela que tem ditado nossas ações, para seguir no caminho e promover o engajamento e a aprendizagem dos professores em nossos cursos de formação on-line e em rede.

Ensinar e aprender de forma ativa é cada vez mais urgente, quebrando modelos consolidados de transmissão e de recepção convencionais. Com as tecnologias digitais e a convergência das mídias, vivemos uma hibridização das fronteiras entre os conhecimentos, processos, produtos, formatos, práticas, teorias, linguagens, comunicação, espaços e tempos (Castells, 2007). Os conceitos de Ensino Híbrido e Online mostram as implicações que esta multiplicidade de espaços e tempos trazem para a aprendizagem num mundo conectado, em que tudo se compartilha ininterruptamente em redes sociais, com tecnologias digitais móveis (*notebooks, tablet, celulares portáteis*), em diferentes mídias e linguagens (narrativas trans e hiper midiáticas, audiovisuais,

animações, jogos, programações, simulação, impressões 3D etc.), dentro e fora da sala de aula, formal e informalmente.

A educação, cuja prioritária função é a social, têm muito se beneficiado com a sociedade conectada por tecnologias digitais. Os ambientes virtuais são espaços sociais com o potencial de ser mais igualitários que outros meios de interação social. Ao pensarmos sobre as repercussões no contexto geral da educação, as tecnologias digitais refletem um conjunto de possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem, mas também apresenta muitos desafios pela desigualdade de acessos e demanda por maior competência digital.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) já fazem parte dos cotidianos escolar e a grande parte dessas tecnologias tem auxiliado no processo educativo, possibilitando por meio destas, um melhor conhecimento e aprofundamento do conteúdo estudado em sala de aula. Sendo assim, o uso das TDIC produz uma nova forma de aprender. Os professores diante de novas metodologias tiveram que buscar conhecimentos para se adequar a nova era tecnológica, sem perder de vista o aspecto pedagógico. Diante disso, devemos levar em consideração que as TDIC são utilizadas como um recurso essencial no desenvolvimento do trabalho do professor, pois toda essa tecnologia parte da vida cotidiana de muitos alunos. No entanto, essa interação não se dará de forma fácil e repentina. É necessário que os estudantes tenham os saberes aprendidos durante a formação, e seus conhecimentos pré-individuais e envolvimento de toda a equipe que compõe a comunidade escolar para que sejam realizados bons trabalhos, visando sempre o comprometimento com o desenvolvimento intelectual, ético e moral dos estudantes. Zabala (2002, p. 44) corrobora que,

Qualquer proposta direcionada a conseguir que alguém aprenda está condicionada ou determinada por uma ideia, consciente ou inconsciente, de pessoa e de sociedade. Toda atividade educativa, por mais específica que seja, veicula uma visão mais ou menos concreta de um modelo de ser humano, o que presume uma antropologia filosófica, uma visão determinada da vida,

uma ideologia, um modelo de pessoa, proprietária de um ideal e de algumas pautas de comportamento em relação a uma determinada escala de valores.

A aprendizagem vem dando o tom para o enfrentamento dos desafios da sociedade em rede. (CASTELLS, 2007; HERRINGTON; REEVES; OLIVER, 2010; ROSENBERG, 2001). Todo este cenário de inovações que vivemos, somado pelas demais questões tais como crises sanitárias, econômicas, políticas, climática e de recursos naturais, refletem em exigências e coloca em impasse a urgência por respostas buscando caminhos que resultem na formação de um indivíduo que saiba aprender a aprender continuamente, que esteja preparado para lidar e se adaptar às frequentes mudanças.

As tecnologias digitais e a resignificação do espaço e tempo para ensinar e aprender em seus intensos e diferentes usos, têm criado espaços de conhecimento que repercutem em uma abrangente rede de ecologias cognitivas (LEVY, 1994) que, direta ou indiretamente, adentram processos escolares. Ao relacionar o conceito de ecologias cognitivas às coletividades humanas e técnicas das quais o conhecimento emerge, construído e modificado a partir de inter-relações entre os indivíduos e entre sujeito e objeto. O enfoque não é determinado no sujeito ou no objeto, mas nas complexas relações do homem com o meio na mediação técnica. O conhecimento é um produto fruto de uma cognição que é distribuída entre sujeitos e ferramentas, instrumentos e signos.

É preciso criarmos a visão e trabalharmos para a formação de uma cultura de ensino e aprendizagem que forneça aos estudantes as habilidades essenciais para a vida e para a empregabilidade, e outros conjuntos de habilidades - tais como a capacidade de mudar/aprender, empatia, resiliência, planejamento, criatividade, comunicação, colaboração, pensamento crítico, resolução de problemas e tomadas de decisão, pesquisa e desenvolvimento, determinação, flexibilidade, proficiência técnica, literacia da informação, Cidadania digital e consciência global - comumente referidas como as habilidades do século 21.

Mesmo antes da pandemia já existia uma pressão enorme por mudanças na educação em todos os níveis. Pós-covid já temos a certeza de que ela precisa e irá mudar, já podemos ver isto em movimento. Precisamos mudar de uma educação puramente baseada no conhecimento intelectual para um foco em: habilidades (criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração), caráter (consciência plena, curiosidade, coragem, resiliência, ética, liderança) e meta-aprendizagem (aprender a aprender, mentalidade de crescimento, metacognição).

A cultura digital ativa e promovendo mudanças

Vivenciamos em todas as áreas da sociedade um forte processo de mudança cultural, comparada a ocorrida após a invenção da escrita, da impressão e da luz elétrica. Sobre efeitos dessa revolução das interações produtivas e sociais, no início dos anos 90 Manuel Castells (1999, p. 19) já visionariamente descrevia:

Nos últimos vinte e cinco anos deste século que se encerra, uma revolução tecnológica com base na informação transformou nosso modo de pensar, de produzir, de consumir, de negociar, de administrar, de comunicar, de viver, de morrer, de fazer guerra e de fazer amor. Constituiu-se uma economia global dinâmica no planeta, ligando pessoas e atividades importantes de todo o mundo e, ao mesmo tempo, desconectando das redes de poder e riqueza as pessoas e os territórios considerados não pertinentes sob a perspectiva dos interesses dominantes. Uma cultura de virtualidade real, construída em torno de um universo audiovisual cada vez mais interativo, permeou a representação mental e a comunicação em todos os lugares, integrando a diversidade de culturas em um hipertexto eletrônico.

O que vemos é que com a crescente adesão da nossa sociedade às tecnologias digitais, de fato elas estão mais próximas de nossos hábitos, e todos estamos envolvidos em uma grande tessitura em rede.

A tecnologia digital e de rede abriu o mundo para as pessoas em termos de informações e conhecimentos, são inúmeros os recursos midiáticos e objetos de aprendizagem que agora podemos acessar e alcançar. Entre os atributos das tecnologias digitais para o

aprender na escola e no trabalho, se revela o potencial para a criação de novos espaços, possibilidades e recursos disponíveis para todos que desejam ensinar e aprender.

O acesso, o consumo, a apropriação e a produção de bens culturais na convergência digital articula, integram e fundem as mídias e recolocam os tempos, espaços, mercados e hábitos culturais, que perpassam as experiências e a visão de mundo dos cidadãos contemporâneos (Canclini, 2008) Dizemos que uma pessoa possui competência cultural digital a capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria em sua vida e na sociedade.

Processo de síntese continuada e de aprendizagem constante (dado o processo tecnológico de inovação) das possibilidades das mídias digitais. Inclui as várias mídias e seus gêneros (numa relação de reciprocidade) em práticas sociais e enunciativas que podem ser vividas em diferentes graus de conhecimento, num processo constante e, pelo menos em tese, sem um fim definido. (CRUZ, 2013) A rapidez, fluidez e plasticidade da escrita e leitura dos gêneros digitais em que circulam (lives, web conferências, chats, blogs, podcasts, Twitter ou Facebook, dentre outros) suscitam e acolhem práticas sociais, modos de uso, consumo, apropriação e produção de informação e linguagens que se reconfiguram em novos espaços e eventos a partir de habilidades e competências que são exigidas para a operação dessas tecnologias. (CRUZ, 2013)

Nunca tivemos tantas oportunidades para aprender. A cultura digital permite a convergência das múltiplas linguagens (visual, musical, oral, escrita, icônica, audiovisual), tecidas com significados e métodos, de modo a oportunizar a interação, a formação, acesso à informação e ao conhecimento. Com o uso das TDIC, novas possibilidades estão sendo dadas aos estudantes e professores, elas oferecem aos processos de ensino e aprendizagem novos tempos e

espaços de interação, um espaço de aprendizagem multidimensional, permeável, independente de tempo, espaço, lugar e tamanho (BRETAG, 2012). As tecnologias digitais de informação e comunicação podem transformar as instituições de ensino e as salas de aula em comunidades de aprendizagem, em um ecossistema de aprendizagem para a Era Digital. (CLARK, 2015). Com a transformação para um ensino gerador de conhecimento, o professor, antes de tudo, posiciona-se não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, um educador, que saiba encaminhar e orientar o estudante diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

A formação de professores no contexto atual

Quando nos deparamos com a formação de professores enveredamos uma reflexão sobre uma das grandes qualidades da tecnologia educacional e a extensa possibilidade de explorar diferentes abordagens de estudos como jeito de aproximação entre a absorção de conteúdos, por exemplo. Para começar lembre-se que é preciso persistência, dedicação e um bom planejamento para obter sucesso em atividades nesse modelo que costumam exigir uma maior integração de todas as partes. Para atender a esse novo perfil de estudante, é preciso conhecer as ferramentas da tecnologia educacional para implementar as mudanças necessárias para melhorar o ensino

As TDIC propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da midiaticização das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as

experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.(ALMEIDA; VALENTE, 2012. p.60)

A formação de professores está centrada em oportunizar estudos teóricos e práticos, que favoreçam a construção da autonomia e da reflexão crítica nas práticas de sala de aula. Dessa forma, essa reflexão crítica permite aos docentes, no desenvolvimento de suas estratégias pedagógicas, assumir posições e tomar decisões que contribuam para o processo da aprendizagem de seus estudantes.

É observável que as (TDIC) têm sido incorporadas às mais diversas esferas de atividade humana. Na esfera cotidiana, temos presenciado o crescimento e apropriação de diferentes aparelhos e recursos tecnológicos nas práticas usuais do dia a dia. Por exemplo, o aumento do uso de celulares, que permitem acesso à internet e diversas outras funcionalidades, tem sido crescente.

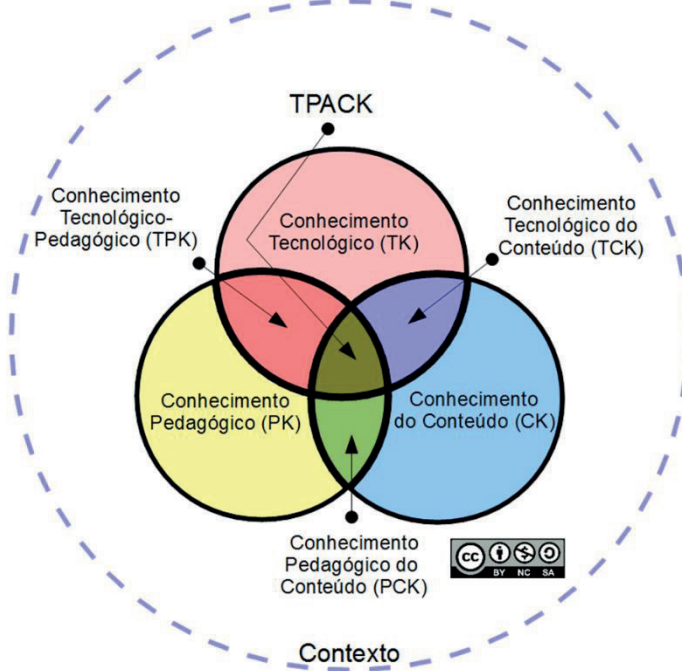
Nessa perspectiva as tecnologias digitais não implicam necessariamente na criação de novas metodologias, mas as metodologias existentes são potencializadas a partir das possibilidades oferecidas por elas para pesquisa, organização gráfica, acesso a informação, interação e colaboração, ampliando assim a aula. (SILVA QUEIROZ E MATURANA CASTILLO, 2017) As metodologias ativas são facilmente potencializadas com o uso de tecnologias digitais na prática docente. Conforme Silberman (1996), as práticas de ensino que fazem uso de metodologias ativas de aprendizagem levam o aluno as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar. Com métodos ativos, os alunos assimilam maior volume de conteúdo, retêm a informação por mais tempo e aproveitam a aprendizagem com mais satisfação e prazer. Herrington, Reeves, Oliver, Woo (2004), influenciados pela teoria construtivista de ensino e os avanços tecnológicos, denominam a aprendizagem ativa como atividades autênticas. Segundo Meyers e Nulty (2009), é a partir dessa perspectiva que os alunos constroem

seus conhecimentos – através de atividades que maximizem em qualidade os resultados da aprendizagem.

Nós possuímos ao nosso alcance os instrumentos e as condições, que não tivemos ao longo do século XX para concretizar o nosso credo pedagógico (Nóvoa, 2016), todavia a formação de professores é chave!

Lamentavelmente a maioria dos professores não são capacitados para ensinar em ambientes tecnológicos e muitos desses profissionais relatam dificuldades na efetiva integração das tecnologias em seu ensino (UNGAR e ALKALAI, 2011). Somados a isto, também temos os professores que atuam em áreas técnicas oriundos de cursos que não da área da Educação, possuem déficit de formação didática. Para a boa prática docente com uso de mídias digitais em projetos educacionais, o conhecimento dos professores é considerado um fator chave. Conforme os mesmos autores, a aplicação desse conhecimento na prática docente de tecnologias ou mídias digitais requer uma mistura de conhecimento em Tecnologia, Pedagogia, e de Conteúdo – esse é o conhecimento que os professores precisam dominar a fim de utilizar a tecnologia eficazmente. (Fonte: Medina Rivilla et al, 2011; Mishra e Koehler, 2006 – 2009) O modelo TPACK foi planejado para apoiar o professor a integrar de forma eficaz as TDIC em suas práticas didáticas.

Figura 1. Modelo TPACK.



Fonte: Mishra e Koehler, 2006.

Segundo Cunningham (2009) apud Avidov-Ungar e Eshet-Alkalai (2011), a interação entre os três componentes (ou seja, conhecimento da tecnologia, pedagogia e do conteúdo) cria sete tipos de conhecimento e pode ser considerada como uma medida da capacidade dos professores para integrar as tecnologias inovadoras de forma eficaz no seu ensino. Os sete tipos de conhecimentos incluídos em TPACK (Mishra; Koehler (2006) apud Avidov-Ungar; Eshet-Alkalai (2011) se apresentam da seguinte maneira: 1- Descrição Conteúdo (*Content knowledge – CK*); 2- Pedagógico (*Pedagogical knowledge – PK*); 3- Tecnológico (*Technological knowledge – TK*); 4- Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical content knowledge – PCK*); 5- Tecnológico do Conteúdo (*Technological content knowledge – TCK*); 6- Pedagógico Tecnológico (*Technological pedagogical knowledge – TPK*); 7- Pedagógico do Conteúdo Tecnológico (*Technological pedagogical content knowledge – TPACK*).

Esses sete tipos de conhecimento são derivados dos três grandes temas (ou seja, pedagogia, tecnologia e conteúdo, respectivamente), três interações entre os três temas (conhecimento pedagógico, tecnológico, o conhecimento do conteúdo tecnológico e o conhecimento Tecnológico Pedagógico, respectivamente), e o sétimo tipo de conhecimento - é resultado da interação entre todos os seis tipos de conhecimento. Fica evidente que a formação de professores na área das TDIC não deve contar apenas com a aquisição de habilidades para usar as ferramentas tecnológicas, mas também deve enfatizar a aquisição de habilidades e conhecimentos de inovadoras formas tanto teóricas e processuais para usá-las em situações criativas de ensino-aprendizagem.

Com a transformação da Educação para a aprendizagem centrada no aluno, e com os recursos disponíveis, uma habilidade requerida ao docente é ficar disponível para o Design de aprendizagem. "O ato de elaborar novas práticas, planos de atividade, recursos e ferramentas destinadas a alcançar objetivos educacionais específicos em uma determinada situação." Mor and craft (2012)

O papel do professor. O lócus de controle em um sistema socioconstrutivista muda um pouco para longe do professor, que se torna mais um guia do que um instrutor. Ele assume o papel crítico de moldar as atividades de aprendizagem e projetar a estrutura em que essas atividades ocorrem.

Castañeda, L.; Esteve, F.; Adell, J. (2018) propuseram um novo modelo para competência digital docente no artigo: Por que é necessário repensar a competência docente para o mundo digital?

- 1º. que considerem como ação docente além da função docente para o trabalho em sala de aula, aspectos como o compromisso social e político ou o papel da escola no desenvolvimento comunitário.

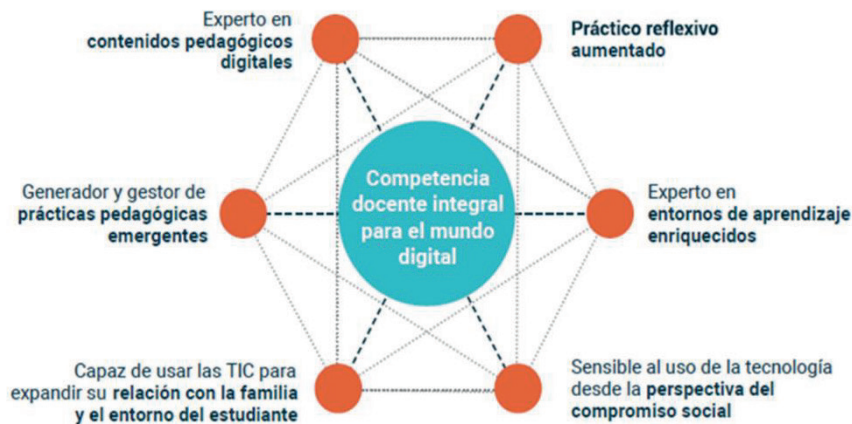
- 2º. que considerem a complexidade dos diferentes contextos em que essa competência é posta em prática e desenvolvida e no seu

papel na construção da identidade do professor, algo que inclua enfoque Sócio materiais e holísticos.

- 3º. que não se baseiam em uma visão instrumentalista da tecnologia como ferramenta neutra em valores, mas, ao contrário, em uma concepção determinista da relação entre tecnologia e sociedade.

- 4º. Eles propõem para debate um modelo que denominaram “Competência Docente Integral no mundo digital”, voltado especificamente para a educação básica, e que convido para reflexão.

Figura 2. Competência pedagógica abrangente para o mundo digital didático.



Fonte: Castañeda, Esteve e Adell (2018, p. 13)

O cenário atual que estamos vivenciando com a pandemia do COVID-19, promoveu a mudanças de atitudes em várias instituições, incluindo as universidades, escolas e igrejas, suspendendo suas atividades presenciais em todo o país, recomendando que as aulas sejam substituídas por meios on-line. A transformação digital como suporte ao ensino híbrido, a utilização de tecnologias digitais qualifica a adoção de novos modelos de ensino híbrido, no qual parte do processo de ensino aprendizagem ocorre de forma presencial e outra parte se dá a distância em

Ambientes virtuais de aprendizagem. De um modo geral, é possível constatar que as (TDIC) e as mídias digitais têm causado grande impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, da nossa vida e, sobretudo, no desenvolvimento do conhecimento científico e nos avanços da ciência.

Uma das grandes qualidades da tecnologia educacional é a extensa possibilidade de explorar diferentes abordagens de estudo, como jeitos de aproximação entre professor e aluno e absorção de conteúdos, por exemplo. É preciso ter persistência, dedicação e um bom planejamento para obter o sucesso em atividades nesse modelo, que costumam exigir uma maior integração de todas as partes.

Para atender a esse novo perfil de estudante, é preciso conhecer as ferramentas da tecnologia educacional para implementar as mudanças necessárias para melhorar o ensino. As experiências vivenciadas no ensino mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação na formação docente possibilitou vivenciarmos estratégias e possibilidade de atuação docente no contexto atual da UFAL, nessa direção, a construção de referenciais de competências para a inserção das TDIC na formação dos docentes tornou-se uma tendência, além de se fortalecer como uma importante estratégia para melhorar os níveis de apropriação das TDIC nos processos de aprendizagem formal e não formal. Mais ainda, considerando a velocidade das transformações digitais da contemporaneidade durante o isolamento social é urgente continuar investindo no desenvolvimento das competências digitais de todos, incluindo os coordenadores de cursos, docentes e estudantes.

Conhecer as maneiras como as diferentes competências digitais docentes na formação dos professores é um importante caminho para compreender a necessidade de investimentos em recursos para essa etapa da formação docente e os efeitos disso para a obtenção de melhores resultados em educação universitária.

Até então, o professor era a única ou a principal fonte de informação para os alunos, assim como a leitura era limitada à livros quando não havia tecnologia. Hoje, o potencial pedagógico está

fortemente baseado na possibilidade inesgotável de acesso à informação que pode ser transformado em conhecimento e no grande potencial interativo que a internet oferece. Neste contexto, isso provoca um enfraquecimento do modelo atual de educação. Muitos especialistas destacam que o uso de tecnologias pode dinamizar e melhorar consideravelmente o ensino tradicional.

Essa atualização tecnológica no ensino faz com que não só alunos, como professores, busquem por formas de aprendizado que atendam suas necessidades e aos seus hábitos de estarem quase sempre conectados. Incluir a tecnologia no projeto pedagógico é a única forma de garantir novas ferramentas a serviço da aprendizagem dos conteúdos curriculares. As aulas com conteúdo dependem em grande medida do tamanho das classes e da quantidade de tempo planejado e alocado para ensino (quer pelo professor ou por um recurso externo, como um livro de texto).

As aulas são abertas, incluindo etapas de ensino planejadas ou recursos de verificação gerenciados pelos estudantes. Professores documentam os mesmos tipos de elementos (por exemplo, objetivos, normas, procedimentos, recursos) em cada plano de aula diariamente. Os professores documentam objetivos, normas, processos, recursos e assim por diante apenas uma vez, no início do ano. Os alunos têm poucas oportunidades de participar na descoberta enquanto aprendem, devido a limitações de tempo. Os estudantes têm muitas oportunidades para se envolver na descoberta enquanto aprendem. Aulas, muitas vezes dependem fortemente de recursos externos que ditam o tempo alocado para o ensino de um conteúdo específico.

As aulas envolvem as competências dos alunos através de múltiplos recursos dinâmicos que mudam de ano para ano e que os estudantes têm nas mãos para escolher. As aulas são bem estruturadas e oferecem pouco tempo para professores e alunos aprofundarem o conteúdo.

Os professores, muitas vezes, lidam com contingências fora do horário de aula (como depois da escola ou na forma de trabalhos de

casa) para garantir que os planos de aula não sejam interrompidos. Aulas construídas para os alunos explorarem o conteúdo profundamente e continuarem a desenvolver as suas competências para que eles estejam preparados para o próximo momento de aprendizagem.

O homem está sempre em busca de adaptações, mudanças e novos conhecimentos ao saber. Visto que o uso da tecnologia educacional aproxima o acesso às informações e conhecimento através de formas mais rápidas e habituais, vamos fazer cada vez mais uso dos recursos tecnológicos em pretensão de um melhor desempenho dos alunos.

As TDIC já fazem parte do cotidiano universitário e a grande parte dessas tecnologias tem auxiliado no processo educativo, possibilitando, por meio destas, um melhor conhecimento e aprofundamento do conteúdo estudado em sala de aula. Sendo assim, o uso das TDIC no ambiente da universidade produziu uma “nova” forma de aprender. A universidade e professores, diante de novas metodologias, tiveram que buscar conhecimentos para se adaptar à nova era tecnológica, sem perder de vista o aspecto pedagógico. Diante disso, devemos levar em consideração que as TDIC são utilizadas como um recurso essencial no desenvolvimento do trabalho do professor, pois toda essa tecnologia já faz parte da vida cotidiana de muitos estudantes. No entanto, essa interação não se dará de forma fácil e repentina.

Experiências de ensino mediado por tecnologias na UFAL: formação, estratégias e possibilidades de atuação docente no contexto atual da UFAL

Por onde começar? Quais os desafios? O que podemos fazer?

Os desafios do trabalho docente são imensos: o espaço da Universidade já não existe mais, acabou na cabeça dos estudantes, dos professores do conhecimento. Essa ideia de Universidade mudou, já não é da mesma forma. Hoje com a evolução das tecnologias digitais, relacionamos com o conhecimento de forma diferente, novas formas de aprender. Aprender de forma diferente.

O modelo anterior passou, acabou. Estamos vivendo hoje a grande revolução da humanidade.

O contexto atual das crises traz consequências muito diferentes em todos os campos, porque as pessoas reagem a elas de formas bastante diferentes. Alguns aprendem rapidamente, experimentam, enxergam novas oportunidades (modificam sua mentalidade mais profundamente); outros desenvolvem algumas competências digitais, práticas diferentes e fazem só alguns ajustes no seu modelo mental e de vida (realizam mudanças parciais). Um terceiro grupo de pessoas permanece na defensiva, só enxergando perdas e problemas (e só mudam tardiamente e a contragosto). (MORAN; BITTENCOURT, 2021).

Vivemos em um mundo analógico mediado por linguagens e semânticas digitais. A digital, as mudanças nas pessoas, nas informações, nas práticas, nas comunicações ... no/pelo digital, provocam novos ritmos da informação. Formação na cultura digital provoca um caminho possível... pela humanização. Na perspectiva de Rheingold, (2015), o primeiro passo para humanização é reconhecer que: quanto mais nossa sociedade for se tornando tecnologicamente avançada, maior será nossa necessidade de voltar aos princípios básicos da comunicação humana.

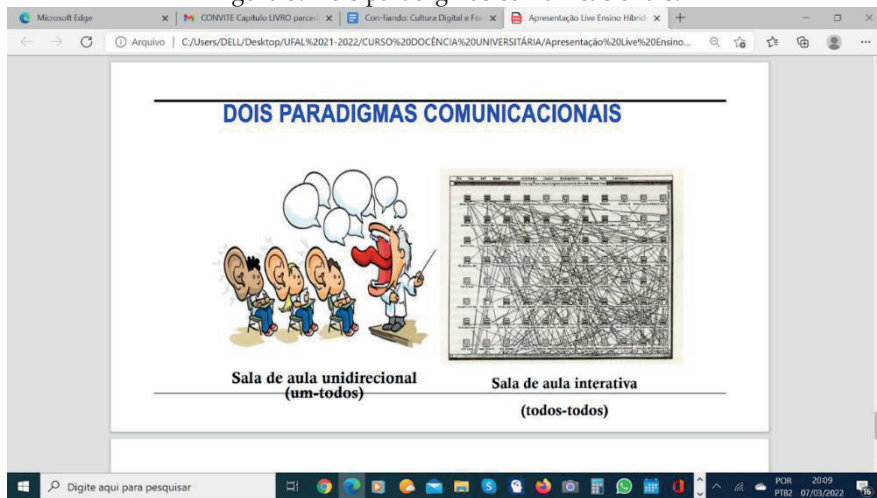
A verdadeira interatividade não é clicar em ícones ou baixar arquivos, é incentivar a comunicação, além de que o feedback é a alma da interação, da comunicação, quanto mais sentimos o prazer de aprender reconhecemos que esse sentimento não acontece com grupos, ele acontece com pessoas, nessas perspectivas Poynter (2019) receber e dar feedbacks faz com que os alunos se sintam 'visíveis', mais apreciados e parte do processo de construção do aprendizado coletivo.

Outra forma para a formação para a humanização é investir na comunicação, no pensamento crítico, na criatividade e na colaboração, nas fluências, no comprometimento e na cidadania, habilidades que os robôs e a inteligência artificial ainda não conseguem fazer.

Os passos de formação humanização deve ter como ponto principal focar na comunicação entre todos os participantes: O espírito de equipe, buscar a identidade grupal, o sentimento de pertencimento; Engajamento: participação constante, interação, feedback, desafios, missões e experimentações; Empatia: compreender o ponto de vista, emoção e o contexto dos outros, movimentação para ajudar o outro; Contágio: compartilhamento, envolvimento de pessoas externas e ampliação da mobilização. Ninguém sabe para onde as inovações na CULTURA DIGITAL vão nos levar, mas é uma aposta segura que as experiências de hoje vão parecer simplórias em comparação com o que está por vir.

O paradigma educacional emergente, implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. De acordo com Vygotsky (1997) o papel do professor é torna-se organizador do meio social, a fim de oferecer aos estudantes instrumentos que lhe permitam construir significados.

Figura 3. Dois paradigmas comunicacionais.



Fonte: Valente (2019).

O papel do professor é articular para que as aulas sejam experiências desafiadoras, surpreendentes, ricas de questões vinculadas com a vida e de aplicações, seja no presencial ou no

online, com professores inspiradores e com intenso envolvimento dos estudantes. O contato com cada professor tem que trazer a riqueza da vida, o encontro de personalidades que se completam. O docente precisa ser um grande provocador, interlocutor, orientador de pesquisa e caminhos, de abertura de novas trilhas e desafios.

Os professores precisam ver os estudantes como participantes ativos em seus próprios processos de aprendizagem e não como meros receptores de conhecimento; precisam incentivar sua capacidade de construir conhecimento; garantir que o aprendizado se distancie de métodos rotineiros. O aprender deve ser visto como uma busca por significado de experiências pessoais e geração de conhecimento como processo contínuo em evolução para a aprendizagem reflexiva.

A formação de professores deve se envolver com a teoria junto com o campo de experimentação para ajudar os formandos a ver o conhecimento não externo ao aprendiz, mas como algo que é ativamente construído durante a aprendizagem, deve integrar o conhecimento acadêmico e a aprendizagem profissional em um todo significativo.

A formação de professores deve envolver prática com o currículo, planos de estudos e livros para examiná-los criticamente, em vez de tomá-los como "dado" e aceito, sem questionamentos.

A formação de professores deve proporcionar oportunidade aos docentes em formação para reflexão e estudo independente, sem estruturar a formação apenas com atividades centradas nos comandos do professor do ensino superior.

Os professores precisam reconceituar a educação para a cidadania em termos de direitos humanos e abordagens da pedagogia crítica; enfatizar o meio ambiente e sua proteção, vivendo em harmonia dentro de si mesmo e com ambiente natural e social; em vista dos objetivos multifacetados da formação de professores, o protocolo de avaliação precisa ser abrangente e fornecer o devido lugar para a avaliação de atitudes, valores, disposições, hábitos e

hobbies, além dos aspectos conceituais e pedagógicos, por meio de parâmetros quantitativos e qualitativos apropriados.

Uma das competências a ser desenvolvidas na formação de professores precisa orientar e sensibilizar o professor para distinguir entre o uso crítico, desenvolvimento apropriado e o uso prejudicial das TDIC. De certa forma, as TDIC podem ser criativamente desenhadas para desenvolvimento profissional e apoio acadêmico dos professores pré-serviço e em serviço. (NCTE, 2010, p. 14).

Para que aconteça o desenvolvimento e autoanálise profissional as competências do professor podem ser a partir do planejamento e preparação de ensino; trabalho metodológico e gestão de projetos, ambientes de aprendizagem e orientação e apoio para a aprendizagem do estudante.

Figura 4. Os Cursos PEIn.



Fonte: Elaboração Própria

Os Cursos PEIn – Práticas Educacionais Inovadoras ofertados pelos professores Dênia Falcão de Bittencourt e José Moran tem sido uma experiência viável e humanizante, focados em metodologias ativas, valores, criatividade e tecnologias móveis, tem engajado desde 2015, professores e profissionais da Educação interessados em atualizar sua forma de ensinar, com foco mais no envolvimento dos

alunos, metodologias ativas, desenvolvimento de projetos individuais e grupais, com as tecnologias digitais mais adequadas para cada situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Con-fiando, “Fiar junto”, assim tem sido tramada a nossa experiência com Programas de Formação de Professores na e para a Cultura Digital. Assim como “o fio de Ariadne” era puxado de um novelo, e assim libertado. “Quanto mais se confia nesse fio, menos as moiras (o destino) conseguem cortá-lo.” Assim acontece com os projetos educacionais exitosos, eles nos “libertam”.

Com a Cultura digital tornou-se possível, ainda mais, “Confiar”: “fiar junto”, pois fia junto quem tece novos elos (“novelo”: “novo elo”). As práticas de formação de professores em modelos híbridos e online quando concebidas com valores, comunicação e feedback, assim como o fio de Ariadne que se desdobra com afeto, é desenvolvida com uma potencialidade que se desdobra em novos elos, múltiplas possibilidades e construção de saberes. Na tessitura das tramas que tecem, os programas de Formação de professores vão, ao se apropriarem da cultura digital com competência docente, vão formando curvas, desvios, “clinâmens”, espirais... formando novos elos, ganham potência na Cultura Digital, eles enaltecem a criatividade, a integralidade, e a inclusão que liberta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E.B, VALENTE, J.A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.
- AVIDOV-UNGAR, O. & ESHET-ALKALAI, Y. [org.] Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools.

Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 7(1), 291-303. INFORM., 2011. Disponível em: <http://www.editlib.org/p/44745/> Acesso em: 17/05/2022.

BITTENCOURT, D. F.; MORAN, J. C. **Apostila Curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas**. Cursos PEIn, 2021.

BRETAG, Ryan. "Evolution of the Multidimensional Learning Space Vision." **Shiny Objects**, 25 June 2012, <https://mwacker.wordpress.com/2012/06/25/evolution-of-the-multidimensional-learning-space-vision-via-ryan-bretag/>. Acesso 14 Maio 2022.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CASTAÑEDA, L.; ESTEVE, F.; ADELL, J. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? **Revista de Educación a Distancia**, n. 56, p. 1-20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. V. 1, 10ª ed. Tradução: Roneide Venancio Majer. Atualização: Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 698p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHITTAL, Nisha. "Giving feedback isn't mean. But it is an art." **Poynter**, 16 April 2019, <https://www.poynter.org/reporting-editing/2019/cohort4/>. Acesso 30 Maio 2022

CLARK, T. **The Components of a Digital Age Learning Ecosystem**. 2015. Acesso em 20 Mar. 2016 Disponível em <<https://byotnetwork.com/2014/07/06/the-components-of-a-digital-age-learning-ecosystem/>

CRUZ, D. M. Letramento midiático na educação a distância. In: Fernando Selmar Rocha Fidalgo; Wagner José Corradi; Reginaldo Naves de Souza Lima; André Favacho; Eucídio Pimenta Arruda. (Org.). **Educação a distância: meios, atores e processos**. 1ª ed. Belo Horizonte: CAED UFMG, 2013, v. 1, p. 85-93.

HERRINGTON, J.; REEVES, T.; OLIVER, R. *A guide to authentic e-learning*. New York: Routledge, 2010.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MEDINA, A. R. et al. *La comunicación didáctica en la tutoría virtual*. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n.esp., p. 12-30, 2011.

MEYERS, N. M.; NULTY, D. D. How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking, and learning outcomes. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, [S.l.], v. 34, n. 5, p. 565-577, 2009.

NCTE. *National Curriculum Framework for Teacher Education: towards preparing professional and humane teacher*. New Delhi, National Council for Teacher Education, Dezembro 2009. Disponível em <https://www.ncte.gov.in/Website>. Acessado em 27 de novembro de 2020.

NÓVOA, A. Palestra Simeduc no dia 19 setembro 2016. Evento. Universidade Tiradentes. Aracaju, 2016.

PRENDER, E. M.P; CERDÁN CARTAGENA, F. Tecnologias avançadas para enfrentar o desafio da inovação educacional. *ITEN. Revista Ibero-Americana de Educação a Distância*, 24 (1), 2021. pp. 35-53. Disponível em http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28415/22026?hash=c8ca38a7-ebda-4988-9e69-b16da619fa27&utm_medium=social&utm_source=facebook&fbclid=IwAR3xrVTqr3ogP2UGbISIBld4qCBgGMx_U10moQk_CvuMWgW6GONneNKK5hY. Acesso em 24 de maio de 2022

SILBERMAN, M. *Active learning: 101 strategies do teach any subject*. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996. SILVA QUEIROZ E MATURANA CASTILLO, 2017

RHEINGOLD, Jennifer. (2015). *Everybody hates Pearson*. [ONLINE] Available at: <http://fortune.com/2015/01/21/everybody-hates-pearson/>. [Acesso 14 Maio 2022].

ROSENBERG, M. *E-learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw Hill. Rumble, 2001.

VALENTE, J. A. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 97–113, 2019. DOI: 10.35699/2238-037X.2019.9871. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871>. Acesso em: 30 maio. 2022.

VYGOTSKI, L. S. Prólogo a la versión Russa del libro de E. Thorndike: Principios enseñanza basados a la psicología. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1926/1997, p. 143-162.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo. Uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002

CAPÍTULO 14

O PENSAMENTO COMPLEXO, TRANSDISCIPLINARIDADE E O SER HUMANO¹

Idenise Naiara Lima Soares
Maria Dolores Fortes Alves

INTRODUÇÃO

Pensar a inclusão pela via da teoria do pensamento complexo é compreender o todo, as partes e a relação entre eles. Segundo Morin (2015) somos educados em um sistema que privilegia a fragmentação dos fenômenos para sua melhor compreensão. Esta separação das partes do todo e do todo das partes, exemplifica a forma de pensar reducionista do ser humano, desfavorecendo um olhar complexo do ser. Para esta perspectiva teórica, o princípio de separação nos torna lúcidos e míopes ao mesmo tempo. A lucidez pode ser maior frente a uma pequena parte segregada, mas em relação às partes e seu contexto a cegueira toma de conta do ser. Alcançar o olhar complexo do ser humano é superar a segregação das suas partes e compreender o humano em todas as suas múltiplas dimensões (MORIN, 2003). Nesse sentido, para se compreender o sujeito, faz-se necessário a religação de todas as partes num todo, o que faz segundo Morin (2017, p. 88) nascer “... uma concepção sistêmica, onde o todo não é redutível às partes”.

A complexidade propõe a religação das coisas que estão disjuntas, bem como considerar os diversos saberes e as diversas esferas da vida

¹ Este capítulo foi parte integrante da dissertação de mestrado intitulada “Práticas integradoras no ensino superior: análise das experiências de inclusão nos cursos de psicologia na perspectiva da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade” defendida no Programa de Pós graduação em Educação PPGE-UFAL

do sujeito. Trata-se daquilo que é tecido em conjunto, de constituintes heterogêneas, mas que estão inseparavelmente associadas. Está relacionado com as interações, os acasos, as ações, as interações, com o múltiplo. Pensar numa teia, pode ilustrar o sentido da complexidade. Um emaranhado de linhas que se encontram em diversos pontos e juntas formam um todo maior, complexo que pode ser compreendido para além de suas partes.

Segundo Ribeiro (2011, p.44):

Cabe ao pensamento complexo, ser capaz de considerar as influências recebidas no âmbito interno e externo, atuando de forma não individual e não isolada, integrando ações nas quais emergem novas faces. O pensamento complexo amplia o saber e nos conduz a um maior entendimento sobre os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os, contribuindo na nossa capacidade de enfrentar a incerteza.

Nesse sentido, são propostas da teoria da complexidade observar o todo de maneira indissociável, integrar as partes e construir um conhecimento que interligue todos os saberes possíveis. Dessa forma, será possível reformar o pensamento simplista, vislumbrar possibilidades e horizontes que alcancem a multidimensionalidade de cada ser (MORIN, 2015).

Diante desse contexto, quando o sujeito consegue reconhecer a multidimensionalidade dos seres, se aproxima da complexidade humana. Isso acontece devido a integração de cada ser a um todo maior, a consideração de cada dimensão como única e, ao mesmo tempo múltipla, pois uma faz parte das outras, bem como de um sistema maior, composto por diversos elementos que se interligam.

Para uma melhor compreensão da complexidade, Edgar Morin aponta em sua teoria alguns operadores cognitivos que ajudam na compreensão do todo e das partes. Esses operadores se configuram em sete princípios complementares e interdependentes, são eles: princípio sistêmico-organizacional; princípio hologramático; princípio retroativo; princípio recursivo; princípio auto-eco-organizativo ou autoprodução; princípio dialógico e o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente (MORIN, 2017). De forma

complementar Moraes (2015) aponta mais três princípios: princípio ético, princípio ecológico da ação; princípio da enação também descritos por Morin (2005). Totalizando em dez operadores, estes, podem ser compreendidos como “princípios- guias para um pensar complexo” (MORAES, 2015, p. 52) e serão explicados a seguir.

Segundo Morin (2017) o primeiro princípio é o sistêmico-organizacional que remete a ideia de Pascal ao apontar o conhecimento do todo. Para este princípio é necessário compreender as partes como elementos organizados que fazem parte de um sistema. É considerado que para estudar as partes é imprescindível estudar o todo e vice-versa. Ao exemplificar este princípio utilizando o cenário do ensino superior podemos pensar que numa sala existem várias pessoas com seus conhecimentos sobre determinada temática. Ao se reunirem para discutir sobre uma problemática, podem surgir novas ideias a partir do diálogo que se estabeleceu entre essas pessoas. Nesse sentido, pode-se compreender que a sabedoria do grupo reverberou em conhecimentos que não seriam possíveis emergir somente de um indivíduo desses grupos. Ou seja, o conhecimento do todo foi maior do que a soma do conhecimento de cada componente desse grupo.

O segundo princípio é o hologramático. Semelhante ao anterior, este aponta que cada parte tem quase um todo, como um holograma. As diferentes fontes de formação de cada parte de um sujeito possuem quase todas as características finais deste mesmo sujeito. Tal exemplo pode ser estendido a sociedade e suas partes, como a educação e suas partes, entres diversos outros elementos e seus sistemas. Diante disso, é possível compreender que não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte. Alves (2009) menciona este princípio explicando o holograma. Neste “o todo está virtualmente em cada parte, e a parte está no todo” (ALVES, 2009, p. 108). Nesse sentido, entende-se que para pensar de forma sistêmica é necessário pensar o outro e o mundo de maneira hologramática.

O terceiro trata-se do princípio retroativo que remete a autorregulação do ser. Neste princípio a homeostase é vista como um conjunto de processos reguladores que se fundam sobre múltiplas retroações e estabilizam o ser. Neste princípio há uma ruptura com pensamento de causalidade linear, onde a causa age sobre o efeito. Nessa perspectiva de retroatividade a causa age sobre o efeito, mas também o efeito age sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema (SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012).

O quarto é o princípio recursivo. Este afirma que existe uma interdependência dos múltiplos fatores envolvidos num fenômeno ou produto. Revela que somos produtos e produtores no que nós mesmo produzimos. Neste princípio além de ser conservado a característica de que causa e efeito age uma sobre a outra, também contribui para a autonomia do sistema. Morin (2005) aborda este princípio de maneira interessante ao fazer um paralelo com a sociedade, afirmando que esta é produzida pelas interações dos sujeitos, que formam um todo maior e retroage sobre esses mesmos indivíduos, fazendo deles sujeitos humanos. Sendo assim, nós, seres humanos somos produtores do meio que nós mesmos produzimos, somos causadores do que o meio nos causa (MORIN, 2011).

O quinto princípio é o auto-eco-organização que aponta para a relação de autonomia e dependência do sujeito. Para este somos sujeitos autônomos, porém para manter essa autonomia, dependemos do meio em que vivemos. Salienta-se que esse princípio vale especificamente para nós, seres humanos, pois dependemos da cultura para nos autonomizar. Ao estender este princípio para compreender aspectos da sociedade, observa-se que ela depende do meio geoecológico (MORIN, 2003). Frente a todo esse contexto, o ser humano enquanto é um ser autônomo, é também dependente do meio em que vive. Nesse sentido, o humano tem a liberdade para fazer o que quiser no mundo, porém necessita do meio em que vive, do seu ecossistema e desta forma ele tende a se auto-eco-organizar.

O sexto princípio é o dialógico, que propõe a união dos princípios que são indissociáveis numa mesma realidade. Neste sentido, não se deve excluir nem um, nem o outro e que para conceber um mesmo fenômeno complexo as noções contraditórias devem ser associadas. Sá (2019) na tentativa de explicar melhor esse princípio afirma a necessidade de considerarmos os fenômenos como processos contraditórios, concorrentes, complementares e antagônicos de forma simultânea. Esses fenômenos englobam o social, o humano, físico e o natural. Ou seja, a dialógica apresenta um paradoxo necessário, que se complementa e se convive. Nesse sentido, para a complexidade, no que se refere ao princípio dialógico, é possível compreender que no mundo educacional é apresentado diversas dimensões contraditórias, concorrentes e complementares.

O sétimo princípio que se refere a reintrodução daquele que conhece em todo o conhecimento, o sujeito cognoscente. Este princípio afirma que todo conhecimento é uma reconstrução ou tradução de um cérebro, ou espírito inserido em uma determinada cultura, em um tempo singular. Isso revela que uma determinada teoria carrega elementos singulares da mente pensante que a desenvolveu, como também se foi construída em determinado tempo, sofreria modificações caso fosse desenvolvida em outro momento ou por outra pessoa (PEREIRA FILHO, 2019).

O oitavo princípio é o ético. Este relaciona-se aos valores éticos da humanidade, bem como as atitudes de responsabilização do ser humano frente a outros sujeitos, ao meio ambiente, aos elementos interligados e fazem parte de um todo, de um sistema planetário (MORIN, 2011).

O nono princípio trata-se da ecologia da ação, que afirma que toda ação se ecologiza. Este princípio revela a importância das ações, realizadas no mundo. Uma ação positiva tende a gerar ou influenciar outras ações positivas e assim sucessivamente. Nesse sentido, se um sujeito realiza uma atitude de acolhimento, gratidão, cuidado com o outro, com o meio, favorecendo a inclusão, está atitude se ecologizará

e desencadeará elementos positivos na vida desses sujeitos. Tais elementos poderão gerar novas atitudes por partes destes seres, que também se ecologizará. Por fim, o décimo princípio é o da enação que aborda a relação do sujeito e o mundo. Este princípio afirma que o sujeito e o objeto integram a integralidade, estão coimbricado entre si num sistema complexo e que a sua percepção e ação são inseparáveis (PEREIRA FILHO, 2019).

Compreender esses operadores cognitivos, possibilita pensar e entender a complexidade, bem como colocá-la em prática. Tais operadores também colaboram para um olhar complexo dos fenômenos inseridos na educação. Há exemplo disso, é possível mencionar a maneira como o profissional de educação deve compreender o todo envolvido nesta área. Faz-se necessário que ele “...integre tanto o conhecimento a respeito de seus sujeitos aprendentes como o conhecimento do seu contexto, suas possibilidades e limitações” (MORAES, 2015, p. 53).

Nesse sentido, trabalhar nessa perspectiva é desafiar o olhar reduzido, fragmentado e disciplinar, ir além do observável e religar as partes ao todo e o todo as partes, entender que “... separar algo do todo permite conhecê-lo em seus pormenores, no entanto, faz necessário restituí-lo ao seu lugar para que seja concebido integralmente e tenha a sua importância e relevância para com aquilo que o circunda” (AIRES; SUANNO, 2018, p. 239). Dessa forma seguir por esse caminho na educação é mergulhar na transdisciplinaridade.

Segundo Moraes (2015) o educador que trabalha numa perspectiva transdisciplinar deve ser formados para atuar com saberes que tenham relações com outras disciplinas, visto que a inter-relação desses saberes, possibilitam uma educação muito mais complexa. Nesse contexto a educação é vista como algo transformador e trabalha com o que está para além dos conteúdos disciplinares.

Ao explicitar o conceito de transdisciplinaridade, segundo a perspectiva de Nicolescu (2002) faz-se necessário abordar o nível de

realidade, complexidade e a lógica do terceiro incluído. O conceito de realidade refere-se a percepção por parte do observador frente as representações, imagens ou experiências. Para o teórico em tela, o nível de realidade é o “conjunto de sistemas que permanece invariante sob a ação de certas transformações” (NICOLESCU, 1995, p. 142). A complexidade ajuda a compreender melhor o universo, estando em todas as partes, em todos os conhecimentos, e se revela como um fator constitutivo da vida. Ela constitui a matriz geradora da transdisciplinaridade e permite perceber melhor a relação existente entre o sujeito/objeto. Nas dinâmicas implícitas no processo de ensino e aprendizagem a complexidade revela uma lógica transdisciplinar que se apresenta nas interações dos sujeitos com o objeto e/ou o mundo.

Nesse sentido, a complexidade, operacionalizada pelos instrumentos cognitivos mencionados anteriormente, possibilita um pensar complexo e transdisciplinar e ajuda a trabalhar as relações entre os diferentes níveis de materialidade do objeto, bem como os níveis de realidade do sujeito. Ainda nesse contexto, ressalta-se a importância de compreender a lógica do terceiro incluído, visto que para passar de um nível de realidade para outro deve um terceiro mecanismo possível seja inserido (MORAES, 2015). Para Nicolescu (1995) na lógica clássica existe um axioma da contradição em que “A” é diferente de não “A”, e desconsidera qualquer possibilidade de uma terceira representação, ou é uma coisa, ou é outra. Em sentido diferente, a física quântica vem reconhecer uma terceira possibilidade de representação, portanto, aborda uma representação “T”. O “T” é o produto da dinâmica entre “A” e não “A”, fruto de uma tensão contraditória desses dois elementos que se apresenta em um nível de realidade diferente e integra essa contradição. Nesse sentido, ao perceber que existe uma coerência lógica entre “A” e não “A”, e que há uma dinâmica entre essas duas possibilidades de representação, originando a terceira possibilidade “T”, o que era contraditório passa a ser complementar (MORAES, 2015).

Frente a esse contexto, é notório que a transdisciplinaridade transcende a lógica clássica e o pensamento reducionista. Permite uma abertura para os diversos níveis de realidade, representações, bem como formas de ser e estar no mundo. O sujeito sob a ótica transdisciplinar, poderá ser alcançado em suas múltiplas dimensões e aflorar suas diversas potencialidades.

A transdisciplinaridade e complexidade estão diretamente entrelaçadas, visto que segundo Moraes (2015, p. 75) "... no processo de conhecer a passagem de um nível a outro faz surgir uma complexidade diferente que requer novas ferramentas de abordagem conceitual, outra lógica, dando origem a um conhecimento de natureza transdisciplinar". O conhecimento transdisciplinar engloba o todo, o complexo, as possibilidades e é um produto de uma tessitura complexa (MORAES, 2015). É perceptível como a complexidade está nas tessituras da transdisciplinaridade. Os diversos níveis fenomenológicos de representações ou percepções dos sujeitos podem emergir de maneira dinâmica, possibilitando os fenômenos serem enxergados de maneira completa.

Seguindo a perspectiva da complexidade e transdisciplinaridade na educação, é possível abordar a inclusão como um processo que integra todas as dimensões do sujeito. Contribuir com esse processo é reconhecer o outro na sua completude, como um ser integrante e integrador no mundo. Segundo Orru (2017, p.61) "A inclusão coexiste em ambos os espaços e sempre faz entrelinhas, nas fronteiras". Assim sendo, a inclusão tem potencial para acontecer em todo lugar, a todo tempo, em todos os níveis de ensino, mas para isso é necessário ir além das limitações observáveis, alcançar a complexidade de cada ser. No ensino superior é preciso potencializar as habilidades de cada sujeito, alcançá-lo nas suas múltiplas dimensões, romper com o pensamento reducionista e disciplinar. É necessário aflorar novos horizontes que trabalhe de forma transdisciplinar, envolver novas formas de

produzir conhecimento e superar paradigmas tradicionais de ensino.

O PENSAMENTO COMPLEXO E A CONCEPÇÃO HUMANA

Ao refletir sobre a concepção humana é premente a inquietação e o anseio que nos move em busca de responder o que é o humano? Tal inquietude nos mostra o quão complexa pode ser essa resposta. Ao longo da história, não há no campo das ciências humanas respostas nem concepções únicas, que respondam o que é o humano. A ausência de tais respostas nos mobiliza a pensar que frente a complexidade humana e a complexidade da realidade, faz-se imperativo de uma sistema teórico complexo, para produzir uma resposta complexa sobre tamanha inquietude. Assim, Morin (2012) lança luzes sobre a obscuridade de nossa questão ao nos dizer que a nossa capacidade de conceber o complexo do humano é inibida pelo modo de como o conhecimento na atualidade se fundamenta, de modo simplista, reduzido e dividido disciplinarmente. Em Morin (2005) o pensamento simples é a composição de um pensamento cindido, fragmentado, sustentado em verdades absolutas. É um conhecimento sustentado numa verdade científica mutilada. Para Morin, precisamos sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes.” (MORIN, 2007, p. 15).

Atualmente na contemporaneidade constatamos algumas críticas em relação ao paradigma simplificador que surge por seu expansionismo e da sua tentativa de compreender e explicar a todos os fenômenos nos diferentes campos do conhecimento. Em contraposição a esse modo clássico de fazer ciência, o que se propõe é implodi-lo em nome de um pensar complexo. Alguns estudiosos menos radicais demarcam a necessidade de reconduzi-lo aos seus limites no intuito de preservar sua validade e de considerar a complementariedade entre os paradigmas (CARVALHO, 1987; ESTRADA, 2009; NICOLESCU, 2008).

Na contramão do paradigma clássico, cujo modelo que sustenta os parâmetros de atuação da ciência contemporânea implicado na capacidade explicativa, o pensar complexo em relação à concepção humana é um reconhecimento de que a unidade e a diversidade humana são inseparáveis (MORIN, 2012). O pensamento complexo exige interligação, profundidade para possibilitar a compreensão do todo a partir da transdisciplinaridade é um terreno possível onde através da complexidade buscamos o retorno a unificação do conhecimento.

Nos exige compreender que não podemos limitar o humano apenas ao fenótipo, mas nos convoca a perceber que até atos socialmente nomeados de desumano, são humanos. Tal afirmativa pode ser feita tomando Freud (1999) como lastro de sustentação, o autor nos ensina que os humanos são sujeitos pulsionais, e que a pulsão é uma relação dissociável de vida-e-morte. Assim, a pulsão pode ser compreendida como elemento colonizador do instinto humano. O humano se faz ao adentrar na ordem da linguagem, e a pulsão, força impulsionadora que se localiza entre o somático e o psíquico que faz fronteira e ligação entre o corpo e o psiquismo humano, os move pulsionalmente. Assim, os atos desumanos são produtos de uma humanidade, por vezes conduzidas pela irracionalidade inconsciente dos sujeitos. Nesse sentido faz necessário realizar a ligação, articulação, interpretação do conhecimento em diversos campos teóricos.

Na concepção complexa do humano nos cabe pensar que Morin (2001) nos mostra um olhar pluralista sobre o ser humano. Para Morin (2001) a epistemologia da complexidade implica a possibilidade de refletir gnoseologicamente, de pensar a realidade, e os seres em sua ontologia. A humanidade está implicada com a pluralidade dos sistemas físicos, biológicos, psíquicos e antropossociológicos onde este conjunto exige a instituição de outro paradigma, o da complexidade, que está numa razão aberta, evolutiva, residual e dialógica. A complexidade possui uma razão aberta tendo em vista não haver certezas em si mesma, mas em evolução, a razão é mutante,

reorganizáveis. A razão está sempre em construção a partir da relação operatória dos sujeitos com o objeto das descobertas, é um perene estado de refazeres em relações que implica apropriação, compreensão, apreensões, mutações. As reorganizações vão se constituindo em profunda articulação entre o físico, o biológico e o antropossociológico, se faz no complexo. O pensar complexo, acolhe a complexidade constituída na relação: sujeito-objeto, ordem-desordem, admite o obscurantismo, a incerteza, o acaso, as emergências, a (des)organização, que se engendram em operadores cognitivos recursivos, categorias teóricas que se completam, distinguem e concorrem entre si (ESTRADA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do abordado podemos perceber o quanto o pensamento complexo enxerga o ser humano por diversos níveis de realidade e traz com isso a possibilidade de as pessoas conseguirem evoluir seu olhar perante a si, o outro e o mundo. Os princípios basilares para o pensar de forma complexa semeia o terreno para a compreensão dos diversos fenômenos que fazem morada na integralidade da nossa vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.D.F. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- _____. **Construindo cenários e estratégias de aprendizagem integradoras (inclusivas)**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 276, 2013.
- _____. **Cenários e estratégias de aprendizagem integradoras: a complexidade e transdisciplinaridade legitimando a diversidade e o “habitar humano”**. Revista

- _____. **Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas:** Autoconhecimento e Motivação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- _____.; FILHO, A, P, D; NETO, A, A, S. A importância da escuta empática para profissionais da saúde e educação. **Revista Querubim**, Niterói- RJ, 2019, p. 93-138.
- CARVALHO, J. C. de P. Estrutura, organização e educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. In: FISCHMANN, R. (Org.). **Escola brasileira:** temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.
- ESTRADA, A. A. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.
- GUÉRIOS, E. Contribuições do pensamento complexo para a formação de professores em uma perspectiva transdisciplinar. In: SÁ, R, A; BEHRENS, M, A (Org). **Teoria da complexidade:** Contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.
- MORAES, M. C. Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEEBA.**, Salvador, v.14, n. 23, p. 181- 2002, jan./ jun. 2005.
- _____. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.
- _____. Educação e sustentabilidade: Um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, M, C; SUANNO, J, H. (Org.). **O pensar complexo na educação: Sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p.21-42.
- _____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** Fundamentos ontológicos e epistemológicos/ colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- _____. Paradigma Educacional Emergente. Congresso de Educação Básica, v. 6, Florianópolis, 2016.
- _____. Questões curriculares contemporâneas no âmbito da complexidade e da transdisciplinaridade. In: SÁ, R, A; BEHRENS, M, A (Org). **Teoria da complexidade:** Contribuições

epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

MORIN, E. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **O método 1: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 23ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 2017.

NAVARRA, J, M. Ecoformación, más allá de la educación ambiental. In: TORRE, S, L. (Org.). Transdisciplinarietà y Ecoformación: Una nueva mirada sobre la educación. Barcelona: Editorial Universitas, 2007. p. 149- 166.

_____. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002.

NUNES, V.L.M; MAGALHÃES, C.M. Gestão social na educação para pessoas com deficiências. Revista Hollos., Rio Grande do Norte, v.8, 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PEREIRA FILHO, A, D. As múltiplas dimensões do fazer pedagógicos criativo de uma escola alagoana: contribuições no sentido da construção de um ambiente inclusivo. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió- AL, p. 149, 2019.

RIBEIRO, F, N. EDGAR MORIN, O PENSAMENTO COMPLEXO E A EDUCAÇÃO

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R, A; BEHRENS, M, A (Org). Teoria da complexidade: Contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

SUANNO, J. H. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: SUANNO J. H., MORAES, M. C. (Org.). O pensar complexo na Educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. V. 1, p. 171-182. 1ª ed. São Paulo: WAK Editora, 2014.

SOARES, I. N. **Experiências De Inclusão Nos Cursos De Psicologia Na Perspectiva Da Teoria Da Complexidade e da Transdisciplinaridade. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal De Alagoas. Centro de Educação. Programa e de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação. 2020**

TORRE, S. **Sentipensar: estratégias para um aprendizajecreativo.** Mimeo: 2001.

TORRE, S ; MORAES, M, C; PUJOL, M, A. **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação.** Tradução:Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adalberto Duarte Pereira Filho Psicólogo e Psicanalista, é doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). É membro do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas – (GPAII), e da Comissão de Psicologia na Educação do Conselho Regional de Psicologia de Alagoas (CRP/15). Bolsista com apoio Financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES). Email: adalberto-duarte@hotmail.com

Arlete Rodrigues dos Santos Santa Rosa é psicóloga, pedagoga, especialista em educação inclusiva e mestre em educação pela Universidade Federal de Alagoas. Professora do ensino superior e atuante na formação de professores para o atendimento educacional especializado AEE; membro do grupo de pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadoras -GP-PAII

Carla L. Blum Vestena é Doutora em Educação (UNESP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Membro do Núcleo da Red Internacional de Escuelas Creativas (RIEC) e da Asociación de Escuelas Creativas (ADEC) Barcelona. Coordenadora do Núcleo RIEC/IESF no Estado do Paraná. Bolsista Produtividade da Fundação Araucária, Brasil.

Cristina Miyuki Hashizume é Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UMESP), professora do curso de Psicologia pela UEPB. doutora a em Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano (USP). Tem vários arquivos publicados na interface Saúde, Educação e Direitos Humanos. cristina.mhashizume@gmail.com

Elisângela Mercado é Professora Adjunta II da Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Linguística e Doutora em Educação pela UFAL Formação em Tutoria Virtual pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Presidente do Conselho Municipal de Educação de Maceió (biênio 2017/2019), Diretora de Formação da União nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/AL - biênio 2018/2020). Membro do Comitê Gestor Estadual para das ações de cuidado das crianças com SCZV e outras síndromes causadas por STORCH. Membro da Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI) e da Rede Estadual da Primeira Infância (REPI/Alagoas)

Ettiène Cordeiro Guérios é Doutora em Educação (UNICAMP). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. (UFPR). Líder do grupo TESSITURA: Grupo de Estudos e Pesquisas em Complexidade, Formação de Professores e Educação Matemática. E-mail: ettiene@ufpr.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5451-9957>

Guilherme Vasconcelos Pereira é Mestre em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas pelo Centro Universitário Tiradentes - Unit/AL; bolsista Fapeal no período de 2017 a 2019; professor efetivo permanente do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, Campus Patos; membro do grupo de pesquisa Marcadores Sociais da Diferença; membro do grupo de pesquisa Paii e membro do núcleo de estudos em tecnologias de edificações do IFPB. Pós-graduado em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Alagoas e Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal

Jessica Cabezas Alarcón é Licenciada em Filosofia e Mestre em Investigação e Cambio Educativo pela Universidade de Barcelona.

En la actualidad es estudiante de doutorado na mesma Universidad. Linhas de investigação: estratégias didáticas en estudantes con altas capacidades, cine y educación, filosofía e educação. Miembro do Grupo Consolidado de Investigación y Asesoramiento Didático (2017-2019 GIAD GRC 1315) desde 2015.cabezas.jessica@gmail.com

José Armando Valente é Doutor pelo Departamento de Engenharia Mecânica e Divisão para o Estudo e Pesquisa em Educação do Massachusetts Institute of Technology – MIT (1983) e Livre Docente pelo Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2005). Professor Titular aposentado do Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação do Instituto de Artes, e Pesquisador Colaborador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED da UNICAMP.

José Eduardo Santos da Silva é Graduando em Letras - Português e inglês pela Universidade Federal de Sergipe. Membro Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva.

Juliana Melo Holanda Pedagoga- UFAL; Especialista em Educação infantil; mestranda PPGE- UFAL, pesquisadora do Grupo de Pesquisadora Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (GP/PAII-CNPq) (UFAL)

Letícia Carreno Saucedo é Docente da Universidade Autónoma del Estado de México, Tejupilco. Doutora em Psicologia pela UAEM, México. Relizou estágio de pós-doutoramento no Laboratório de Psicologia Educacional (LAPE), Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Lilian Maria Born Martinelli É Doutorado em Educação (PUCPR); Mestre em Educação (PUCPR); Especialista em Educação e

Currículo (PUCRJ); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (PUCPR); Bacharel e Licenciada em Química e Ciências (PUCPR). Professora na Unisanta Cruz e FAEL. e-mail: liliammartinelli@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9454-9154>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3201562817578526>

Maria Aparecida Pereira Viana é Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP). Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Maria Betânia Correia De Oliveira Psicóloga Clínica e Educacional-IP-UFAL; Psicopedagoga; Especialista em Educação Especial; Mestranda em Educação PPGE/UFAL. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras (GPPAII/UFAL), e-mail bcorreiapsi@gmail.com

Maria Dolores Fortes Alves é Professora- CEDU/PPGE/UFAL ; Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP); Doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona; Mestre em Educação (PUCSP); Mestre em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia - UNISA; Pesquisadora Rede Internacional Ecologia dos Saberes (RIES), Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade (ECOTRANSD-CNPq); líder do Grupo de Pesquisadora Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (GP/PAII-CNPq); Coord. Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC/UFAL), mdfortes@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-2292-8518>

Marinaide Lima de Queiroz Freitas é Professora Associada do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu/Ufal). Líder do grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja \UfalqCNPq). Curadora do Café com Freire em Alagoas.

Marlene Zwierewicz Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Educação pela Universidade de Jaén Espanha). Professora do Mestrado Profissional em Educação Básica da UFSC. Membro do Grupo de Investigación y Desarrollo Educativo de la Orientación - IDEO da Universidad de Jaén. Membro da Coordenação da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade.

Marly do Socorro Peixoto Vidinha é Professora, Dra. em Ciências da Educação (UNCUYO/Mendoza-ARG), Pedagoga (UFAL), Especialista em Inspeção Educacional (UFAL), Membro do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras (GPPAII/UFAL) e da Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC. Conselheira Presidenta do Conselho Estadual de Educação de Alagoas-CEE/AL

Nayanne Narla da Silva Rodrigues é Pedagoga-UFAL, membro do Grupo de Pesquisadora Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (GP/PAII-CNPq)

Priscila Gomes dos Santos é Mestre em Educação pelo PPGE/UFAL, doutoranda em Educação PPGE/UFAL. Professora da Educação Básica em Maceió, Alagoas. Doutor em Educação, pela Unicamp. Professor Titular na Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação e Professor Permanente no PPGE/UFAL e no PPGAU/UFAL.

Rita de Cácia Santos Souza é Profa. do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Pós-doutorado (2014) e doutorado em Educação pela UFBA (2009). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, SBHE e Líder do Núpita- Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva.

Vania Aparecida Calado é Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia (UFRN). Professora da UNP. vania.calado@alumni.usp.br

Vivianne Lins Ebrahim Morcerf é Mestre em Pesquisa na Área da Saúde; especialista em Docência na Educação Profissional; especialista em Enfermagem do Trabalho; enfermeira Graduada em Enfermagem e Obstetrícia; pesquisadora do Grupo de Pesquisa Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação - Gempe do Instituto Federal de Alagoas - Ifal; pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras - Paii do Cedu/Ufal; e docente EBTT do Ifal.

Walter Matias Lima é Doutor em Educação, pela Unicamp. Professor Titular na Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação e Professor Permanente no PPGE/UFAL e no PPGAU/UFAL.

Phelipe Lins de Moura é mestrando do PPGE/UFAL, graduado em Educação Física – Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2016-2020). Pós-Graduado em Educação Física Escolar e Educação Especial pelo Centro Universitário FAVENI. Atualmente cursa Educação Física - Bacharelado na Universidade Federal de Alagoas e cursa a Pós-Graduação em Fisiologia e Treinamento aplicados ao Exercício Físico na Universidade Federal de Alagoas. Membro do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI). E-mail: phelipemoura13@gmail.com

Maria Quitéria da Silva é Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo CESAMA, possui graduação em Educação Física pela UFAL, e Pedagogia pela UNOPAR. É membro do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI - UFAL).

Neiza de Lourdes Frederico Fumes Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto (2001). Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas, onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e no Doutorado), do CEDU/UFAL e no curso de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), do IEFE/UFAL.



Nesta obra, tanto no vol.1, como no vol.2 os autores brasileiros, espanhóis, bolivianos entre outros países, fazem uma homenagem ao Centenário de dois grandes teóricos, pensadores reconhecidos internacionalmente: Paulo Freire e Edgar Morin. Assim, todos os artigos presentes nesses volumes, construíram-se com rigor, qualidade e leveza, trazendo a presença desses dois grandes pensadores que, a mais de 100 anos, no Brasil e em inúmeros países, vêm polinizando ideias que nos encorajam a autonomia, liberdade, democracia, religação dos saberes dos seres. Diálogos que nos nutrem com reflexões e ações acerca da formação de professores, da educação inclusiva, equânime e igualitária, com qualidade social, baseada nos princípios de direitos humanos e em uma cultura de convivência para o desenvolvimento sustentável. Logo, os textos aqui presentes privilegiam processos dialógicos, inclusivos e criativos, tendo a complexidade e a transdisciplinaridade como base fundante.



PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação



ISBN 978-65-265-0165-8

