COLETÂNEA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Poliana Fabíula Cardozo
Jamile Santinello
Jefferson Olivatto da Silva
Marcos Gehrke
Organizadores

PRÁTICAS E SABERES PEDAGÓGICOS

Dimensões da educação brasileira

UNICENTRO
PARANÁ

PPGE
Programas de Pós-graduação em Educação - Unicentro

apprehendere
editora

Volume 1

Poliana Fabíula Cardozo
Jamile Santinello
Jefferson Olivatto da Silva
Marcos Gehrke
Organizadores

Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira

1ª edição

Guarapuava
Apprehendere
2021

Conselho Editorial

Ademir Nunes Gonçalves
Ernando Brito Gonçalves Júnior
Marcelo Costa
Saulo Rodrigues de Carvalho

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

P912 Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira / Organizado por Poliana Fabíula Cardozo et al.– Guarapuava: Apprehendere, 2021.
298 p.; pdf 2346 kb: ebook.

Bibliografia
ISBN 978-65-88217-30-6

1. Educação. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Professores. 4. Currículo. I. Santinello, Jamile . II. Silva, Jefferson Olivatto da. III. Gehrke, Marcos. IV. Título.

CDD 20. ed. 370.71

FICHA TÉCNICA

Capa: Luciano Ortiz

Diagramação: Luciano Ortiz

Editores: Isis Lenoah Ortiz e Luciano Ortiz

Imagens: freepik

2021
APPREHENDERE
(42) 3304-0263
Av. Manoel Ribas, 2028
Sala 01 - Centro - Guarapuava - PR
www.apprehendereeditora.com
Todos os direitos reservados

Sumário

APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA.....6

INTRODUÇÃO.....9

PARTE I – DIVERSIDADES, IDENTIDADES E PODERES.....11

DIVERSIDADE E IDENTIDADES CULTURAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULOS: BREVE DISCUSSÃO.....12
Felizbela K. A. Miranda, Jefferson Olivatto da Silva, Milena Blonski Sampaio, Monica Matos Barbosa e Viviane de Lara

CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGENS: POSSIBILIDADES E CAMINHOS PARA AS PESQUISAS NA INTERFACE DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA SOCIAL.....22
Jefferson Olivatto da Silva, Marcia Denise de Lima Dias e Tauana Aparecida de Oliveira

CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM PRÁTICAS DE UMBANDA NO CENTRO-SUL DO PARANÁ..... 32
Jefferson Olivatto da Silva, Thais Rodrigues dos Santos e Nilson Ferreira de Almeida

O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO, A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INICIAL ANTIRRACISTA E ANTISEXISTA..... 43
Keila de Oliveira e Margie-Margarida Gandara Rauen

ESCOLA, GÊNERO E CORPOREIDADE.....54
Rokely Scheifiter de Ramos e Emerson Luís Velozo

FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL EM UNIÃO DA VITÓRIA, PR.....67
Marcela Mazur e Emerson Luís Velozo

DA PRÁTICA PARA A TEORIA: CAMINHOS E MOMENTOS DE ENTRELAÇAMENTO CULTURAL E LINGUISTICO NA COMUNIDADE SUÁBIA DA COLÔNIA DE ENTRE RIOS.....78
Adriana Socoloski e Cibele Krause Lemke

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAR COM O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....89
Fernanda Seidel Bortolotti e Cibele Krause Lemke

A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS: CULTURA SURDA X CULTURA OUVINTE SOB O VIÉS DA INTERCULTURALIDADE..... 100
Elaine Tótoli de Oliveira, Lucicleia Krik e Cibele Krause Lemke

MEMÓRIA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO SUJEITO SEM TERRA.....112
Luana Pires Pinheiro e Poliana Fabíula Cardozo

ENSAIO SOBRE RELAÇÕES DE SABER E PODER, SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM CRIANÇAS EM PROCESSOS EDUCATIVOS INFORMAIS E NÃO FORMAIS: UMA BREVE REFLEXÃO.....122
Eduardo Alexandre Santos de Oliveira, Marielly dos Santos Pacheco e Poliana Fabíula Cardozo

A ESCOLA E A FORÇA DOS CONTEXTOS: UM DEBATE SOBRE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.....131
Pablo Jonathan Prado e Daniel Luiz Stefenon

PARTE II – EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO.....140
PANDEMIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS: UM TEMPO DE INCERTEZAS.....141
Aliandra Cristina Mesomo Lira, Danieli Bachtchen e Leandra Souza Machado

'A GENTE LÊ, A GENTE FAZ DESENHOS': O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR?.....151
Aliandra Cristina Mesomo Lira, Eliane Dominico e Maristela Aparecida Nunes

REPENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO E DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA PRÉ-ESCOLA.....163
Iara Aparecida Deitos Dall Santo e Aliandra Cristina Mesomo Lira

ALFABETIZAÇÃO E TDIC: RELATOS DE UM ESTUDO DE CASO DESENVOLVIDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARAPUAVA-PR.....173
Karina Andrade e Poliana Fabíula Cardozo

PARTE III – TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO.....184

A LINGUAGEM DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....185
Eliane Marin, Jamile Santinello e Eliziane de Fátima Alvaristo

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ONLINE: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL (2020-2021).....196
Andrieli Dal Pizzol, Tainá Gonçalves e Jamile Santinello

AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DO TRADICIONAL AO EMERGENTE.....207
Welley Kozlik Siklva, Graziela Medeiros Guadagnini e Jamile Santinello

AS TECNOLOGIAS CARTOGRÁFICAS-DIGITAIS E A RECONTEXTUALIZAÇÃO DE SABERES DE ÂMBITO LOCAL: UM DEBATE SOBRE CONHECIMENTO PODEROSO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....217
Taylene Marcele Ganz e Daniel Luiz Stefenon

PARTE IV – PROCESSOS INCLUSIVOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....229

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: PRÁTICAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.....230
Carla Luciane Blum Vestena, Bernadete de Fatima Bastos Valentim e Carla Sant'Ana de Oliveira

SABERES DOS EDUCADORES INFANTIS ACERCA DOS INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....240
Iolete Ribeiro dos Santos e Carla Luciane Blum Vestena

APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AVALIAÇÕES EXTERNAS: BREVES APONTAMENTOS.....252
Geyso Dongley Germinari e Francielli Czelusniak Costa Chepluki

NEURODIVERSIDADE E IDENTIDADE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ESTUDOS BRASILEIROS.....262
Kelly Maria Lopes Ribeiro Gomes e Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL.....274
Marieli Zvierzykoski e Carla Luciane Blum Vestena

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....287
Ivana Carla Cordeiro da Silva Francos, Khaled Omar Mohamad El Tassa e Gilmar de Carvalho Cruz

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, com início das atividades em 2011, com o nível de Mestrado, com aproximadamente 20 vagas, categorizando a nota 3 pela Capes, e em 2020 houve a primeira seleção do nível de Doutorado, endossando-se que na última avaliação nota avaliativa se deu para **4**, a partir de um processo árduo, mas que o resultado foi extremamente positivo .

A Pós-Graduação em Educação possui duas linhas de estudos, sendo a linha 1 sobre as **Políticas Educacionais, História e Organização da Educação**, "Esta linha de pesquisa investiga, sob uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, o fenômeno educativo em suas dimensões históricas, filosóficas, antropológicas e sociológicas, bem como analisa as políticas educacionais, suas interfaces com as dinâmicas do capital, do Estado e da sociedade civil, e a gestão educacional em contextos escolares e não-escolares, com ênfase também para as questões da inclusão[1]". E, a linha 2, intitula-se **Educação, Cultura e Diversidade**, e que esta "investiga, sob uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, a educação e sua relação com a cultura e a sociedade, caracterizada fundamentalmente pela expressão/produção das diversidades no âmbito educacional. Esse é um tema que se destaca num contexto de tensão entre as diferenças e desigualdades, considerando que os processos educativos se desenvolvem numa sociedade permeada por mudanças e contradições entre a reivindicação, o estabelecimento e a consolidação de direitos"[2].

O PPGE, em número, contabilizou-se que no ano de 2021 há no rol de docentes, 22 professores (permanentes e colaboradores), com 95 alunos regularmente matriculados, e até 2020, foram 153 defesas (início em 2014). O programa, torna-se imprescindível para discussões acerca da Educação e suas nuances, no sentido de estabelecer um espaço democrático e dinâmico para as ciências humanas, agregando-se

> professores/pesquisadores dos campi de Guarapuava e Irati, lotados nos departamentos de Pedagogia (Campus Santa Cruz - Guarapuava e campus de Irati), Educação Física (campus de Irati), Letras (campus de Irati), História (campus de Irati), Turismo (campus de Irati), Geografia (campus de Irati), Filosofia (campus

[1] https://www2.unicentro.br/ppge/
[2] https://www2.unicentro.br/ppge/

> Santa Cruz - Guarapuava), Artes (Campus Santa Cruz – Guarapuava) e Secretariado Executivo (Campus Santa Cruz - Guarapuava) sendo que sua grande maioria com titulação de doutor em Educação" (SUCUPIRA, 2021, p.1)[3].

Em 2020, a sociedade mundial fora acometida, com o isolamento social, pelo vírus da Covid 19, e o PPGE, seguindo as orientações sanitárias do governo federal, estadual e as decisões do COU/UNICENTRO, não realizou atividades presenciais desde meados de março de 2020. O Colegiado do PPGE/UNICENTRO decidiu, em reunião do dia 20 de março de 2020 pela realização de aulas e outras atividades de modo remoto, pela via do instrumento Google Meet, que foi disponibilizado em módulo institucional pela UNICENTRO, de modo que todas as aulas foram gravadas, bem como as bancas também poderiam ser gravadas. Assim, as atividades essenciais do PPGE/UNICENTRO ocorreram de modo remoto. Mantivemos uma reunião mensal com o Colegiado do Programa de modo ampliado para todos os professores e com representação dos discentes, mantendo, com isso, permanente diálogo de avaliação da situação. As aulas remotas ocorreram também no ambiente virtual Google Classroom, paralelamente ao Google Meet, para a organização das atividades das disciplinas. As avaliações sobre as aulas foram positivas por parte dos discentes e dos professores, sem que isso leve a uma adoção acrítica deste formato, que somente tem o viés da urgência. Houve participação maciça dos discentes nas aulas. Não diagnosticamos problemas de acesso entre os e as mestrandos e mestrandas" (SUCUPIRA, 2021, p.2)[4].

A presente apresentação tem como objetivo identificar que a presente obra científica, envolvendo-se professores do PPGE conjuntamente com os egressos e orientandos, no sentido de estabelecer a coletânea em 2 (dois) ebooks com distribuição gratuita, para que corroborem para o processo de disseminação de informações de forma que alcance a quem tiver interesse na área de Educação. O primeiro volume vinculou-se à linha 1, contendo 12 capítulos, intitulado: Políticas educacionais: pesquisas e debates atuais, e o segundo, da linha 2, com título: Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira, com 26 capítulos, subdivididos em: parte 1- Diversidades, identidades e poderes; parte 2- Educação infantil e alfabetização; parte 3- Tecnologias e Educação; e parte 4- Processos inclusivos e educação especial.

[3] Relatório do Sistema Sucupira- PPGE/Unicentro.
[4] Relatório do Sistema Sucupira- PPGE/Unicentro.

Portanto, o Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, a partir dessa coletânea, pretende instigar os leitores na aquisição de informações relevantes à Educação, em especial, vinculados às políticas educacionais até saberes docentes, propondo inquietações e reflexões do que respostas certas e diretas, pois as interconexões ocorrem de forma não estanque, mas dinâmicas e alternativas, viabilizando-se conjecturas atuais para uma sociedade em constante transformação.

Boa leitura!!!

Poliana Fabíula Cardozo
Jamile Santinello
Jefferson Olivatto da Silva
Marcos Gerkhe

Organizadores

INTRODUÇÃO

A linha 2 *Educação, Cultura e Sociedade,* do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNICENTRO, implicou-se desde o início com uma pluralidade de questões educacionais nas dimensões da educação formal, não-formal e informal diante da tensão da sociedade a respeito das diferentes e das desigualdades. Os capítulos que aqui apresentamos busca demonstrar em grande medida o desenvolvimento de novas práticas educacionais na região do Centro-Oeste paranaense, e em diálogo com centros de pesquisa nacionais e internacionais. Temos em vista que essa pluralidade abarca tanto temas específicos, transversais e interdisciplinares. A coesão se dá no cerne de grupos de pesquisas e dos focos de suas propostas investigativas.

Para tanto, dividimos essa coletânea em quatro partes: Diversidades, Identidades e Poderes; Educação Infantil e Alfabetização; Tecnologias e Educação; e, Processos Inclusivos e Educação Especial. Os capítulos apontam para demandas emergentes que têm sido incluídas no cotidiano da Pós-Graduação, desdobrando ações desde o aspecto administrativo das instituições escolares, nas práticas pedagógicas e curriculares dos cursos de Licenciatura, assim como o diálogo com os movimentos sociais.

Em linhas gerais, a Parte I*, Diversidades, Identidades e Poderes,* abarca 12 capítulos da coletânea tratando sobre a discussão sobre a diversidade no currículo escolar discutindo sobre parâmetros e metodologias curriculares envolvendo a questão étnico-racial, cultural, linguística, gênero e surdez, bem como a importância do entendimento sobre a identidade do(a) professor(a) desde sua formação até sua prática pedagógica. Há que termos em conta que o contexto brasileiro em que as desigualdades sociais e falta de direitos educativos - já relatadas e documentadas pelas ações dos movimentos sociais, como Movimento Negro e Movimento Sem Terra - demandam novas práticas educativas e curriculares.

As discussões da Parte II, *Educação Infantil e Alfabetização,* em seus 4 capítulos acrescentam à coletânea novos questionamentos e práticas a respeito do universo infantil. Diante da pandemia do COVID-19 o ensinar e o aprender em vista de processos pedagógicos com crianças pequenas precisou considerar seus efeitos a curto e médio, bem como a urgência do uso das tecnologias de informação na alfabetização. Nesse sentido, a educação infantil precisa considerar em suas análises a criança na posição de ator social na totalidade das dinâmicas educativas (brincar, ler e desenhar) para uma compreensão coerente com a objetivação de seu desenvolvimento integral.

A Parte III*, Tecnologias e Educação,* abarca 4 capítulos a respeito da pluralidade de usos que as tecnologias podem contribuir com a educação, ainda mais agora, que a docência se deparou com o distanciamento social. Para além de um discurso de substituição do humano no processo educativo, os capítulos apresentam

novas possibilidade de aprendizagem que as tecnologias têm demonstrado em diferentes áreas das ciências ao afirmar a capacidade, de um lado, criativa do ser humano no uso de aplicativos, sítios virtuais, programas, e de outro, oportunizar um aprendizado que dialoga com o contexto mundial e potencializa novas capacidades cognitivas para o desenvolvimento da humanidade, inclusive, instrumentalizando criticamente docentes e educandos tanto na produção, no uso e na qualidade da informação.

Por fim, mas não menos importante, a Parte IV*, Processos Inclusivos e Educação Especial,* abrange 6 capítulos que discorrem criticamente na importância e emergência de práticas pedagógicas inclusivas em que a pessoa com deficiência, com (Transtorno do Espectro autista (TEA) e com Altas Habilidades/Superdotação sejam partes inerentes do fazer educativo, igualmente, no contexto da pandemia do COVID-19. Ademais, os debates, as pesquisas e muitas práticas inclusivas brasileiras em consonância com as proposições teórico-metodológicas exitosas e internacionais há muito demonstram que as dificuldades dos processos educativos não estão nos estudantes, mas em políticas públicas e institucionais que investem muito pouco na formação dos educadores, nos centros de pesquisa e nas escolas para que haja o aprimoramento do fazer pedagógico inclusivo.

Acreditamos que esta coletânea possa dialogar com aqueles(as) que se interessam pela educação quer por sua curiosidade epistemológica, quer como propósito de campo de trabalho, quer como uma forma de esperançar a construção de uma sociedade justa e equitativa.

PARTE I

DIVERSIDADES, IDENTIDADES E PODERES

DIVERSIDADE E IDENTIDADES CULTURAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULOS: BREVE DISCUSSÃO

Felizbela K. A. Miranda[1]
Jefferson Olivatto da Silva[2]
Milena Blonski Sampaio[3]
Monica Matos Barbosa[4]
Viviane de Lara[5]

INTRODUÇÃO

Uma parte significativa das tendências educacionais formais atualmente predominantes em regiões como África, América e alguns países asiáticos como Filipinas é fruto de uma educação colonial eurocêntrica, que objetivava acima de tudo formatar na mente dos colonizados todos os traços da sua cultura e implementar toda uma cultura civilizatória europeia. Em consequência dos regimes dos processos civilizatórios colonizadores, os processos educacionais nessas regiões herdaram o legado da monoculturalidade, sem que pudesse haver espaço ou voz para as outras culturas e identidades, onde todos são vistos como "iguais".

Por muito tempo a escola foi entendida como espaço institucional do ensino, espaço este que acolhe crianças, adolescentes e adultos, com um caráter formativo do sujeito. Assim como em toda sociedade, há uma diversidade muito grande no ambiente escolar, diversas culturas se encontram formando múltiplas identidades que reivindicam a visibilidade social.

Neste artigo, discutiremos e analisaremos as concepções de currículo frente à diversidade cultural presente nas escolas. Por vezes, a inclusão é silenciada em currículos por meio de padrões de caráter eurocêntrico, que não condiz com a realidade cultural brasileira. Como caráter bibliográfico, utilizaremos como arcabouço teórico, autores (as) como: Arroyo, Castiano, Lopes e Macedo, Araújo, Bravo, Pacheco, Sacristán e Santomé, que buscam traçar análises críticas e

[1] Bacharel em Humanidades pela UNILAB, licenciada em Pedagogia pela UNILAB, pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade do Maciço do Baturité FMB e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Centro-Oeste UNICENTRO. felizbelamiranda@gmail.com.

[2] Graduado em Filosofia (USC-Bauru), Psicologia (UNESP-Assis), Mestre em Educação (UNESP-Marília), Doutorado em Ciências Sociais (UNESP-Marilia), Pós- Doutor em História e em Educação (UFPR). Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNICENTRO). Coordenador do NEAA/UNICENTRO.Email: jeffolivattosilva@uel.br

[3] Graduada em Licenciatura em Arte pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO; Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. E-mail: milenabsampaio11@gmail.com.

[4] Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Faculdade Guarapuava; Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. E-mail: monicambarbosa22@gmail.com

[5] Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Faculdade Guarapuava; Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. E-mail: laara-viviane@hotmail.com

interseccionais. Objetivamos discutir a respeito de um currículo democrático e que respeite e assegure as variadas identidades dos (as) alunos (as) e diversidade cultural.

IDENTIDADE, CULTURA E CURRÍCULO: o cotidiano e o conhecimento escolar

Grande parte da identidade do(a) aluno(a) é construída e moldada durante o seu percurso escolar, através de um processo dinâmico de suas relações sociais, que segundo Pereira (1987, p.41):

> O caráter dinâmico da identidade não diz respeito apenas a sua construção histórico-social, pois expressa-se, também, quando se caracteriza a identidade como espécie de complexo de facetas virtuais, que vão se atualizando na teia de relações sociais, a partir de sua manipulação por parte de seu portador, ou dos agentes sociais, sempre em função do contexto ou da situação em que se encontram ou com os quais interagem. (PEREIRA, 1987, p.41)

O(A) aluno(a) tem a possibilidade de ampliação de seu contato social e de reflexão as diversidades culturais no ambiente escolar, portanto é fundamental que haja elementos significativos referentes ao conhecimento de sua ancestralidade, de sua raça, ampliando suas referências, signos e conhecimento sobre diversidade. Assim poderá ser proporcionado a percepção de seu (re)conhecimento, de sua valorização identitária, refletindo positivamente em sua construção.

Sendo um espaço responsável pelo desenvolvimento psicomotor e psicossocial dos indivíduos devemos então refletir, que a escola vai além de um espaço para transmissão de conhecimento, saberes e técnicas, é um lugar onde o (a) aluno(a) constrói e transmite seus valores, hábitos, onde eles sentem a necessidade de reconhecimento, e simultaneamente a construção de sua identidade. Para isso, devemos atentar o olhar ao currículo e aos materiais utilizados, no sentido de que o aluno se sinta pertencente ao seu processo de ensino, se reconheça e reconheça a diversidade e a cultura, respeitando sempre as singularidades e individualidades de cada aluno(a).

Para atender uma demanda muito grande e diversa, a instituição escolar se pauta em diversos documentos normativos, um deles é o currículo. O currículo pode ser entendido como “a grade curricular das disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.” (LOPES e MACEDO, 2013, p. 1). Etimologicamente a palavra currículo deriva da palavra latina curriculum, segundo Sacristán (2013), o termo significava “o território demarcado e regrado do conhecimento”, era usado para significar a carreira e determinava a ordenação e a representação de seu percurso.

As autoras também alertam para a dinâmica do conceito currículo, que está em constante transformação e que em dado momento histórico pode ser conceituado como tal. Entretanto, ao longo da história pode ser sintetizado como a organização da "experiência escolar dos sujeitos agrupados" (LOPES e MACEDO, 2013, p. 3).

Sabendo da complexidade do currículo, Araújo (2018) explana que o documento vai além de conteúdos listados a serem ensinados, e sim, que corresponde, segundo ele a:

> um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças, valores que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino, ou seja, tanto por meio do currículo prescrito como do currículo oculto (ARAÚJO, 2018, p. 30).

E dessa maneira, a relação pedagógica pode colaborar para a amplitude do que será compreendido socialmente, inclusive como educadores(as) delimitam que é o(a) alunado(a):

> Quanto mais se produz uma conformidade perceptiva sobre o aluno, menos investigação acontece. Porquanto é a inquietude epistêmica que ilumina cada nuance do alunado, e quando este é tido como um dado constante, a saber, repetido, a percepção do educador é subtraída em generalizações. (SILVA, 2012, p. 57).

Dentro dos currículos há a seleção de conhecimentos específicos a serem implementados, esses conhecimentos são essenciais na formação das(os) estudantes inseridos(as) em uma determinada sociedade, portanto, é crucial que no processo de construção do currículo não se priorize somente o saber científico, mas que se amplie para todos os saberes socioculturais existentes historicamente construídos.

Em concordância com Lopes (2006), mesmo o currículo sendo formulado na e para a escola, ele vai além devido o embate de sentidos e significados que ultrapassam não apenas o espaço físico da sala de aula, mas, também o território, recontextualizando sentidos e significados, desestabilizando o conceito de padrão cultural único. De acordo com Débora Regina Pastana, em Cultura do medo: reflexões sobre violência criminal, controle social e cidadania no Brasil, o conceito de cultura.

> É aqui entendido como a expressão das necessidades

> historicamente condicionadas de um grupo social e de seus indivíduos, e como referência à totalidade de características de uma sociedade. Vale ressaltar que a cultura não pode ser concebida como estática e imutável, ao contrário, mostra-se como uma expressão dinâmica das ações e interpretações do grupo social. Nesse sentido, a cultura é traduzida como reflexo das mudanças nas relações sociais, desde a esfera da produção econômica até a esfera do imaginário individual e coletivo e das representações de ordem. (PASTANA, 2003, p.91)

A construção do currículo a partir de estudos culturais, fornece uma melhor compreensão e consequentemente uma maior abertura ao promover o contato com ideias e concepções de mundo diferentes, tais como, a valorização dos saberes dos(as) alunos(as), a preocupação com temáticas sociais relevantes, a preocupação em combater a exclusão por intermédio da defesa de uma pluralidade cultural (LOPES, 2006).

> Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, dominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura com base nessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na ideia de que cultura representa um conjunto de práticas significantes (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.27).

Infelizmente, também há desigualdades e preconceitos no contexto escolar, ligados inúmeras vezes justamente com aqueles conteúdos que não são trabalhados com ênfase, ou que não são vistos como importantes pelo meio acadêmico, o que distancia ainda mais as relações no espaço escolar.

Partindo do exposto acima, percebemos que determinadas estratégias são capazes de desmotivar e hierarquizar diferentes culturas no meio escolar. Por isso, é necessário valorizar os conhecimentos que cada aluno(a) traz, o que torna o processo de ensino aprendizagem pertencente ao seu universo simbólico. Trata-se de pensarmos nas vivências como um conjunto de aprendizagem com traços específicos, que cada qual carrega como sendo fundamental para seu pertencimento.

Em concordância com José Carlos Libâneo, 2011, na obra *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*, a educação é

um processo amplo, podendo acontecer em diferentes lugares:

> Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos. (LIBÂNEO, 2011, p. 27).

Na perspectiva de Pierre Bourdieu (2007), encontramos, na obra *Escritos da Educação*, a conceituação do *habitus* como o mediador entre a objetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. Deste modo, entende-se que o sujeito é antes de tudo um emissário e age de acordo com o *habitus* do seu grupo social. O reflexo disso resultará em seus comportamentos, seus valores, suas crenças, suas escolhas e em sua construção identitária.

> O aluno fazendo parte de um ambiente que prevê, ou em tese faz, o direcionamento de seu aprendizado, a metodologia denominará a que aluno se refere seus condicionantes. Todavia, esta previsão acontece acerca do que é considerado mais importante ou relevante para ser trabalho com o aluno, cuja ação pedagógica se legitima pela forma com a qual concebe o aluno, reproduzindo-a em sua docência (SILVA, 2012, p. 27).

O processo pelo qual a Educação perpassa resulta no entendimento de que este é o procedimento pelo qual acontece o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais, dessa forma, o currículo escolar deve objetivar uma melhor conexão com o meio social, tendo por finalidade formar seres para o exercício da cidadania. De acordo com Brabo (2008), há necessidade de a escola proporcionar situações de exercício de cidadania política para que os indivíduos sejam educados para a vida social. Quando isso não se concretiza na prática escolar, muitos sujeitos encontram barreiras que os impede de continuarem inseridos no processo-ensino aprendizagem, causando oscilações em sua vivência escolar e em muitos casos,

CURRÍCULO E SUAS POSSIBILIDADES: linguagem, significados, códigos distintos e vozes silenciadas

É difícil imaginar um currículo que não abarque a educação para a diversidade, visto que é um documento referencial de inclusão escolar, norteador da

gestão de conhecimento no ambiente educacional, alinhado com os interesses do aluno, da comunidade e da sociedade.

Visando chegar a uma compreensão maior sobre o que é currículo, para fins de análise, falaremos a seguir do currículo em diferentes tipos: Currículo Formal, Currículo Oculto, Currículo Real e o Currículo Local.

Araújo (2018), conceitua o currículo formal previsto em documentos e leis, mas também em forma de denúncia, expõe a existência de um currículo oculto, que pode ser caracterizado por comportamentos, valores, atitudes, regras presentes no cotidiano escolar que estão a serviço do capitalismo e das elites dominantes. A autora realiza análises da trajetória do currículo oculto, primeiramente expondo uma perspectiva baseada na sociologia funcionalista, na qual os(a)s alunos(a)s aprendem de forma explícita, contudo, muitas das vezes de forma sutil, a repetirem padrões de comportamento, tais como: relações de autoridade, organização, distribuição do tempo, padrões de recompensa e castigo. Isto resulta na adaptação das desigualdades já existentes na sociedade, moldam crianças e jovens ao comodismo. Esta perspectiva é vista como necessária para o funcionamento da sociedade.

Essa análise de Araújo (2018), escancara a função distorcida da escola numa sociedade capitalista, onde se ensina a ler, escrever, contar, somar. Concomitantemente, são tratadas práticas pertencentes à classe social da qual a criança pertence, aos filhos(a)s trabalhadores(a)s a respeitar as regras, a divisão social, a submissão, as(os) filhas(o)s de burguesia, se ensina a comandar, orientar, falar bem, escrever bem e convencer bem.

O Currículo Real segundo Arroyo (2008), é aquele que é implementado dentro da sala de aula envolvendo professoras/es, alunas/os, suas diretrizes são encontradas dentro dos projetos pedagógicos e planos de ensino. Segundo Castiano (2005), o Currículo Local tende a abrir mais espaço para os saberes locais dentro da educação, a implementação e o aprofundamento de conteúdos de interesse e relevância local gera o desenvolvimento de atitudes e práticas relevantes de e para a comunidade" (CASTIANO, 2005, p.18).

Para o autor, currículo local:

> São aspectos culturais, econômicos e sociais predominantes na região e que devem ser ensinados aos alunos", "[...] um critério de ensino que facilitará ao aluno viver os seus usos e costumes, aprender a fazer e a conservar os ensinamentos que a sociedade oferece, sobretudo ajudará a obter prática e aplicação." (CASTIANO, 2005, p.19).

Furjo Torres Santomé (2013), no texto intitulado *As culturas negadas e silenciadas no currículo*, também denuncia a hegemonia normativa pautada num padrão eurocêntrico: homem, branco, cristão, heterossexual, que infelizmente está

sendo reproduzido na escola. Frente a diversidade, a escola adota uma postura excludente. Ele expõe que:

> As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: as culturas das nações do Estado espanhol. As culturas infantis, juvenis e da terceira idade. As etnias minoritárias ou sem poder. O mundo feminino. As sexualidades lésbica e homossexual. A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres. O mundo rural e litorâneo. As pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas. As vozes do Terceiro Mundo. (SANTOMÉ, 2013, p.157).

As minorias são excluídas pelo sistema educacional, principalmente em documentos normativos como o currículo, que “vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena." (SANTOMÉ, 2013, p. 161).

Não devemos continuar o círculo vicioso, “do não vivenciar a cidadania”, (BRABO, 2008, p. 164), não trazer as minorias para sala de aula. Não devemos também classificar o(a) aluno(a) como bom e o ruim; alguns como burros e incompetentes, outros como capazes e inteligentes (ARAUJO, 2018). Isso é feito de forma objetiva, por meio de provas e atividades, ou subjetiva por meio do descaso, irritação, impaciência e desprezo.

Silenciados nesse meio, os sujeitos que não se enquadram nessa padronização não se sentem parte integrante desse ambiente. Esse território torna-se hostil, pois ignora e silencia essa diversidade cultural. A escola, muitas vezes, não está preparada para acolher e incluir tal multiplicidade, excluindo-a. Normalmente a exclusão é realizada por práticas, costumes, linguagens e mecanismos que segregam os sujeitos tidos como diferentes. Quando as instituições ignoram essa diversidade existente, elas não cumprem seu papel de formar integralmente os indivíduos para uma educação cidadã e libertária.

> Porque a educação está não só vinculada às questões sociais bem como às ideias de mudança, qualquer política educativa é discutida em função dos conflitos.15 Daí que a descentralização seja vista pelo Estado como uma estratégia de resolver situações de grande conflituosidade e de legitimação dos contextos locais que são silenciados [...]. (PACHECO, 2000, p.151)

Um exemplo do silenciamento e/ou ocultação no currículo é o tema gênero. Brabo (2008), em "*Educação e democracia: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola*", a autora faz uma breve contextualização histórica dos movimentos feministas, partindo da década de 80 o marco da democratização do Brasil. A autora relata especificamente sobre as políticas educacionais no Estado de São Paulo, e cita alguns avanços institucionais em esfera federal, por meio de políticas públicas, leis e decretos, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação.

Dentre esses avanços, pode-se citar:

> Um dos ganhos que podemos computar como conquista do movimento feminista foi o fato de, no plano nacional, nos anos de 1990, o género estar contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Eles realçam as relações de gênero como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal na medida que trazem como eixo central da educação o exercício da cidadania e apresentam a inclusão de temas da vida cidadã, que visam «resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social (...). (BRABO, 2008, p. 160).

Avanços importantes, pois, legitimar direitos em documentos oficiais é um dos primeiros passos para efetivá-los na prática. Pode-se citar também como documento oficial e normativo, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, promulgada pela UNESCO em 2002, que embasa e reconhece a pluralidade cultural.

> A tentativa de implementar a descentralização conduz a uma política curricular que tenta reconciliar o controle ideológico e cultural sobre o sistema com as práticas que favorecem tanto a pluralidade dos projetos como a responsabilização dos atores. (PACHECO, 2000, p.153)

Vale ressaltar neste artigo, que possuímos documentos que servem como fundamento na nossa prática docente. Mesmo longe do ideal, os avanços são significativos e devem ser explanados, pois, resultam da luta de movimentos sociais e da sociedade civil que buscou e busca uma educação com equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, devemos pensar em caminhos que possamos seguir, na busca de desvelar o currículo oculto e proporcionar uma escola acolhedora das diferenças.

Uma das alternativas é analisar o papel das comunidades epistêmicas na formulação de políticas de currículo, como expõe Lopes (2006). Estas sofrem diversas influências e podem ser analisadas como políticas culturais devido à dinamicidade e fluidez. As comunidades epistêmicas são grupos que compartilham ideias, modo de pensar e modo de existir que não estão necessariamente no poder. Aqui podemos nos incluir, como pesquisadores da área da educação, formadores de conhecimento e com possibilidade de contribuir ora como resistência, ora como idealizadores de discursos e textos, ou seja, políticas de currículo.

Ao longo dos textos aqui discutidos, podemos tirar conclusões do que não fazer: não devemos continuar o círculo vicioso, "do não vivenciar a cidadania" (BRABO, 2008, p. 164), ao não abordar as minorias em sala de aula. Não devemos também classificar o/a aluno/a como bom e o ruim; alguns como "burros" e incompetentes, outros como capazes e inteligentes (ARAUJO, 2018). Isso é feito de forma objetiva, por meio de provas e atividades, ou subjetiva por meio do descaso, irritação, impaciência e desprezo.

Não é uma tarefa fácil e o caminho a percorrer é longo. A educação deve recuperar a razão pela qual se propõe: ser um espaço democrático e livre para que os diferentes sujeitos possam expressar livremente suas identidades, seu legado cultural, se sintam pertencentes, compreendendo as diferentes visões de mundo e a diversidade social a qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v.3, n. 6, jul./dez. 2018, 29-39. Disponível em <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341 > Acesso em: 29 jul. 2021.

ARROYO, M. G. Pobreza, desigualdades e educação, 2008, Módulo Introdutório. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRABO, T. S. A. M. Educação e Democracia: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola**. Revista exæquo**, nr. 17, 2008, 155-165. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602008000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CASTIANO, P.J. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de báruè, de sussundenga e da cidade de chimoio – moçambique. **Revista E-Curriculum,** São Paulo, v. 1, n. 1, 2005**.** Disponível em**: <**http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3092>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ESCRITOS DA EDUCAÇÃO/Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani(organizadores). 9. Ed. _ Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas do currículo. **Currículo sem Fronteiras,** v. 6, n. 2, 33-52, jul/dez 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 27 de julho 2021.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. (Livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA. A, F, B.; CANDAU. M, V. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO A. R. (org.). **Indagações sobre currículo**: Currículo Conhecimento e Cultura. Brasília, 2007. p. 17-43.

PASTANA, D. R. **Cultura do medo: reflexões sobre violência criminal, controle social e cidadania no Brasil**. São Paulo: Editora Método, 2003.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?**. Educação & Sociedade, n.73, dez./2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R4ZjSh5cPbBjmhgxrVyvtFs/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em 21 jul. 2021.

PEREIRA, J. B. B**. A criança negra: identidade étnica e sociabilização**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov. 1987. Disponível em:<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/654.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

SACRISTÁN. J, G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, F. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula.* 11a. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 155-172.

SILVA, J.O. **Educação especial e práticas escolares**: novos caminhos pedagógicos. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2012.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural.** 2002. Disponível em <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2021.

CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGENS: POSSIBILIDADES E CAMINHOS PARA AS PESQUISAS NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA COMUNITÁRIAS

Jefferson Olivatto da Silva[6]
Marcia Denise de Lima Dias[7]
Tauana Aparecida de Oliveira[8]

INTRODUÇÃO

O cotidiano dinamiza o acervo cultural e afetivo em cada interação diária a ponto de diferentes ambientes oportunizarem variadas formas de aprendizagem que podem ser em seu aspecto informal, mais ou menos organizado de acordo com seu valor social. Há aprendizagens que podem ser instituídas em ambientes escolares sem corresponderem ao currículo oficial, mas compõem o âmbito das práticas pedagógicas que podem legitimar ou não determinadas relações identitárias; enquanto outras aprendizagens em decorrência da historicidade de uma dada localidade podem legitimar práticas familiares para o atendimento e cuidado comunitário. Neste sentido, este capítulo propõe contribuir com a discussão sobre aprendizagens étnico-raciais na sua dimensão informal em dois ambientes distintos: a tensão causada na UNICENTRO pela dificuldade em relação ao pertencimento étnico de discentes negros em decorrência da negação institucional frente ao racismo, caracterizados, por exemplo, pela não adoção do sistema de cotas raciais em seus processos de ingresso e a discussão sobre o benzimento como uma prática situada nas interações cotidianas da cidade de Foz do Jordão. A reflexão terá como pano de fundo o uso da concepção de constelações de aprendizagem (DA SILVA, 2016a; 2016b; 2017; 2019) como uma estratégia teórico-metodológica interdisciplinar para desvelar dinâmicas e processos de aprendizagens relativos a questão étnico-racial.

Os saberes e práticas tradicionais respondem por um entendimento formulado na experiência das relações, entre elas as relações estabelecidas com a natureza, informando o processo de acumulação de conhecimento através das gerações. Segundo, Castro (2000), trata-se de maneiras diversas de perceber no âmbito local, de representar e de agir sobre o território, concepções que subjazem às relações sociais.

[6] Graduado em Filosofia (USC-Bauru), Psicologia (UNESP-Assis), Mestre em Educação (UNESP-Marília), Doutorado em Ciências Sociais (UNESP-Marilia), Pós- Doutor em História e em Educação (UFPR). Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNICENTRO). Coordenador do NEAA/UNICENTRO.

[7] Graduada em História – LP (UNICENTRO, 2009); Mestra em Educação (PPGE/UNICENTRO 2019); Doutoranda no PPGE-UNICENTRO, 2021-2024; Membro do Comitê-Pacto Direitos Humanos (UNICENTRO); Membro do NEAA-UNICENTRO.

[8] Mestra em Educação (UNICENTRO, 2019); Graduada em Educação Física Bacharelado e Licenciatura (UNICENTRO, 2009; UniGuairacá, 2011); Graduada em Pedagogia – (UNIFACVEST, 2020), Membro do Comitê-Pacto Direitos Humanos (UNICENTRO); Membro do NEAA-UNICENTRO.

Estes saberes tradicionais fazem parte da estrutura sociocultural e histórica dessas comunidades e a partir das constelações de aprendizagens (DA SILVA, 2016a; 2016b) eles podem ser evidenciados e interpretados dentro de seu próprio contexto e estrutura.

Durante o desenvolvimento de ações formativas, extensionistas e de pesquisas junto as populações negras e tradicionais da região de Guarapuava-PR, a etnografia foi o disparador para conseguir mediar ações dialógicas a respeito da educação nas dimensões formais, não-formais e informais. Estas ações fazem parte do diálogo interdisciplinar do Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos – NEAA/UNICENTRO, na capacitação e diálogos com profissionais de educação e saúde e comunidades da região, como quilombolas, povos originários, povos de santo, capoeiras e irmandades de benzedeiras (DA SILVA, 2019).

Assim tais ações visam contribuir para um enfoque comunitário em que as diferentes aprendizagens que acontecem(ram) no cotidiano social podem evidenciar determinados processos relegados ao desprezo epistemológico. Ademais romper com a perspectiva da experiência individualizada ou a análise limitada a uma geração pode elucidar novos caminhos interpretativos sobre o comportamento social afro-brasileiro e indígena (DA SILVA, 2016). Assim as constelações de aprendizagem possibilitam compreender os processos imersos na história de vida e no cotidiano dessas comunidades, evidenciando a dinâmica entre os processos educacionais presentes na resistência e invisibilidade social.

> Contribuir para um enfoque comunitário em que as diferentes aprendizagens que acontecem(ram) no cotidiano social podem evidenciar determinados processos relegados ao desprezo epistemológico. Ademais romper com a perspectiva da experiência individualizada ou a análise limitada a uma geração pode elucidar novos caminhos interpretativos sobre o comportamento social afro-brasileiro. (DA SILVA, 2016, p. 40).

As comunidades tradicionais carregam consigo práticas educacionais, provenientes de aprendizagens ancestrais e de vivências familiares e comunitárias. As histórias de vida e familiar são repletas de resistência e aprendizados, principalmente na área da saúde e educação familiar e comunitária.

Nas práticas de resistências negras e povos originários a ancestralidade promove uma ligação entre passado e presente, sendo a tradição oral um elo fundamental para estas comunidades. O que permite entender a experiência espaciotemporal coletiva, em que o sentido de pertencimento está tanto relacionado com o presente, entre seus pares atuais, quanto com um passado distante agregado à ancestralidade a tempo imemoriais africanos e indígenas, como também de um futuro de permanência ou resistência (DA SILVA, 2016).

Cada comunidade tradicional possui uma dinâmica própria, com símbolos e

signos que evidenciam as suas experiências com o mundo e respondem as suas necessidades, nesse sentido se faz necessário reconhecer a articulação da prática etnográfica ao próprio escopo teórico ao qual ela se encontra atrelada, uma vez que a mesma não pode ser compreendida como simples técnica de coleta de dados, pois os dados são construídos no processo interativo com os sujeitos, com os lugares, com as experiências vividas por parte do entrevistado e do pesquisador.

O livro *O guru: Iniciador e outras variações antropológicas*, de Fredrik Barth (2000), chama a atenção para o fato de que o significado é uma relação entre um signo e um observador. Desvendar os significados construídos em determinada realidade cultural pressupõe "[...] ligar um fragmento de cultura e um determinado ator(a) à constelação particular de experiências, conhecimentos e orientações desse/dessa ator(a)" (BARTH, 2000, p. 128). Barth (2000) ainda ressalta o fato de que os atores sociais estão sempre posicionados e é a partir destas posições que eles produzem seus discursos e suas práticas. Compreender o que os sujeitos produzem e fazem pressupõe uma apreensão de onde eles falam. Mais que isso, leva-nos a reconhecer que todos os pontos de vista colhidos, no trabalho etnográfico, são sempre parciais, incompletos, de modo que a etnografia não se limita a uma descrição da realidade, mas é também uma interpretação da mesma.

Assim, para as pesquisas com os povos negros e tradicionais da região de Guarapuava/PR, tem sido importante considerar o que Manuela Carneiro da Cunha (2009) ressalta sobre os conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. A autora descreve as especificidades e diferenças que existem entre o saber científico e os saberes tradicionais, mas também suas semelhanças e, especialmente, as pontes que podem ser feitas entre essas formas de conhecimento em prol de sua própria vitalidade e em benefício da humanidade. Uma primeira diferença que aponta entre os dois tipos de saber diz respeito à aspiração de universalidade e de verdade absoluta que caracterizam o saber científico, em contraste com a multiplicidade, o caráter local e a inclusão de divergências que caracterizam os saberes tradicionais. Os conhecimentos tradicionais existem sem a necessidade do uso de recursos metodológicos cientificamente definidos, possuem força própria para manter-se e estabelecer-se. Através destes conhecimentos a comunidade cria sua própria identidade cultural.

Essas comunidades tradicionais são guardiãs de tecnologias e práticas, compartilham cosmovisões fundadas na relação direta e estreita com a natureza, nos ensinamentos desta e no manejo de seus processos. Diferentemente dos pressupostos capitalistas, eurocêntricas e patriarcais, as comunidades tendem ao cultivo da generosidade transmitindo-a oralmente seu legado cultural e coletivo, além de ser indispensável ao equilíbrio do planeta e à promoção da justiça socioambiental das presentes e futuras gerações.

As pesquisas neste âmbito são relevantes não somente para valorizar, mas sobretudo buscar análises e possibilidades de como legitimar os saberes tradicionais. Este é um movimento necessário, principalmente em virtude do

processo histórico que vivemos no país, como nos sugere Ailton Krenak em sua obra, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019, ao questionar o fato de os europeus invadirem o resto do mundo por uma premissa de que os outros aprender a se desenvolverem como espelho de sua humanidade. Para Krenak (2019), tal falácia criou a cisão entre nosso fundamento existencial que é ser parte da natureza, mas diante de tanta destruição causada por essa premissa precisamos nos questionar se ainda somos humanidade e como chegamos até este ponto.

Outros ensinamentos coletivos corroboram o que Abdias do Nascimento (1980) concebeu sobre o quilombismo para interpretar as organizações legais e ilegais em que o povo negro e originário desenvolveu para resistir seu genocídio. Assim como a formação de quilombos, que surgiram principalmente durante a escravização, outros agrupamentos foram e ainda são fundamentais para resistir quer dentre dos espaços em que circulam quer em outros para seu suporte afetivo, cognitivo e político. Desde os tempos coloniais, a questão do que fazer com a parte da população que sobreviveu aos trágicos primeiros encontros entre os invasores europeus e os povos que viviam onde hoje chamamos, de maneira muito reduzida, de terras indígenas, levou a uma relação muito equivocada entre o Estado e essas comunidades (KRENAK, 2019). Tanto é que historicamente todos os direitos assegurados aos povos originários, comunidades tradicionais e população negra somente foram adquiridos por intermédio de denúncias, muita resistência e lutas e mobilizações contra os governos.

Ora, Gomes (2012) menciona que é impossível a construção de identidade no isolamento, neste sentido, as análises das constelações de aprendizagem nos mostram como a aculturação, o isolamento, a não representatividade cultural e étnica são ações refratárias ao reconhecimento e pertencimento (isto é, legitimidade para decidir em grupos e instituições) dessas populações. Podemos questionar mediante as palavras de Krenak (2019), como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Seriam caminhos conduzidos pela criatividade, poesia na forma de resistência desses povos. Essa legitimação não acontece individualmente, a legitimidade é necessária para o coletivo, ou seja, para as comunidades tradicionais, povos originários e população negra.

Como nos aponta Freire (1986), se um indivíduo não é capaz de usar sua liberdade para ajudar outros a se libertarem, por meio da transformação global da sociedade, este está só está desenvolvendo e perpetuando atitudes individualista. Ora, como Krenak destaca (2019), as narrativas sobre diversidade foram tão somente uma estratégia de homogeneizar e tirar nossa alegria de estarmos vivos.

Ademais, como aborda Franz Fanon (2008), é na medida em que se ultrapassa o ser imediato que se apreende do outro como realidade natural e mais do

que natural. A valorização da comunidade negra e dos povos originários nos espaços é necessária, todavia, como medida educativa para o sujeito não-negro e não-indígena que poderá aprender a enegrecer seus processos institucionais e sociais de legitimidade.

Neste sentido, as constelações de aprendizagem buscam entender como se dão as relações e o passar de saberes pelas gerações e como essas aprendizagens resistem ao passar do tempo, nos conectando com a ancestralidade.

DESDOBRAMENTOS DAS CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Refletimos assim sobre dois campos investigativos em que as pesquisas de mestrado se debruçaram sobre a temática racial com um recorte territorial de práticas tradicionais de benzimento e de pertencimento acadêmico negro. Tauana Aparecida de Oliveira (2019) analisou as dificuldades de reconhecimento e pertencimento de discentes negros da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), levando em consideração que a universidade citada ainda não oferece o sistema de cotas raciais para ingresso de pessoas na graduação. Já Márcia Denise de Lima Dias (2019) analisou as constelações de aprendizagem que possibilitam a passagem de ensinamentos de geração para geração entre mulheres benzedeiras no Município de Foz do Jordão interior do Paraná.

Para construir sua pesquisa, Oliveira (2019) buscou entender quais eram as dificuldades de reconhecimento e pertencimento de discentes negros que estudam ou estudaram na UNICENTRO, bem como, entender de que maneira a instituição chegou à conclusão de que as cotas raciais não eram necessárias em seus processos de ingresso, mesmo esta política afirmativa sendo uma possibilidade permitida pelas leis federais.

O surgimento da instituição teve como disparador o interesse de famílias de classe média e alta da região central para a formação de seus filhos, em meados de 1964. Tais famílias eram compostas por fazendeiros e sesmeiros, bem como, principais líderes políticos da época, evidenciando que o interesse era beneficiar a formação de filhos de famílias mais bem posicionadas financeira e politicamente. Com a pressão dessas famílias, o debate foi se aprofundando e o então prefeito, Nivaldo Kruger, contratou uma equipe responsável para fazer um levantamento sobre quais cursos eram de interesse desta população. Debruçou sobre a criação de uma Faculdade de Filosofia para que posteriormente, após conclusão da pesquisa, novos cursos fossem anexados. O projeto foi apresentado em Assembleia LegislativaEstadual pelo Deputado Moacyr Julio Silvestri em 30 de Janeiro de 1967 e aprovado em julho do mesmo ano pelo Governador Paulo Pimentel (OLIVEIRA, 2019).

Um conjunto de dados foram as atas 184/2008 do Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (CEPE) e ata 85/2008 do Conselho Universitário (COU) para compreender quais dinâmicas delinearam a discussão sobre cotas raciais. Essas atas

foram cunhadas em virtude da necessidade de inserir novos processos de ingresso na Universidade. Em 2008, o tema "Sistema de Cotas" foi estudado pela Universidade representada por uma comissão especial, designada pela portaria N° 1534/ 2007-GR/UNICENTRO. Essa comissão, composta por membros representantes dos vários setores da instituição, analisou o conteúdo do processo Protocolo Nº 12037/2007, encaminhado pela Pró-Reitoria de Ensino, PROEN, à coordenadoria de Processos Seletivos, COORPS, e decidiu pelo Sistema de Cotas Sociais, que é destinado à candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino Médio. Nestas atas foi possível perceber que os Conselhos foram favoráveis às cotas sociais e contrários à implementação do sistema de cotas raciais nos processos de ingresso por entender que as cotas sociais contemplam a necessidade das cotas raciais. Contudo, este argumento é recorrente nas discussões sobre o tema, pois a questão racial pode estar atrelada à questão social, mas não é determinante, já que o racismo se manifesta independentemente da condição financeira das pessoas negras. Essa insistente negativa às cotas raciais demonstra fortes tendências conservadoras na gestão da Instituição, assim como, a judicialização da questão, pois justificativas utilizadas pelas comissões seriam as possíveis problemáticas que a universidade viria a ter com processos judiciais (OLIVEIRA, 2019).

Outro conjunto de dados foram os dados estatísticos do Brasil, Paraná e região de Guarapuava, abordando número de matrículas e processos vestibulares nas Universidades Estaduais e particulares. Constamos que a disparidade de matrículas em cursos de graduação entre acadêmicos negros e brancos é recorrente em todas as esferas analisadas, como destacou Oliveria em 2017. Por exemplo, neste referido ano, em um total de 310.527 pessoas não negras matriculadas nos cursos de graduação presenciais e à distância no Paraná, o registro foi de apenas 77.772 pessoas negras matriculadas no mesmo recorte de análise no Paraná.

Para entender com mais detalhes os dados estatísticos da UNICENTRO em relação ao ingresso de discentes negros, foram considerados os dados de 2011 a 2017, tendo como parâmetro o início da autodeclaração nas matrículas. No recorte temporal utilizado para a pesquisa, Oliveira (2019) destacou que 11.815 não negros foram matriculados nos cursos de graduação da UNICENTRO, enquanto discentes negros foram 2.682 na instituição mesmo computado as cotas sociais. O contingente de ingresso de pessoas negras na Universidade foi pequeno em relação ao ingresso de não negros, comprovando que as cotas sociais não atingem a demanda de ingresso desta população específica.

Durante as análises, constatamos novas categorias de aprendizagem envolvidas nas relações dos discentes na trajetória acadêmica. Em um universo de 31 respondentes os relatos apresentam experiências refratárias ao pertencimento negro(a). Essas experiências abrangeram os processos de seleção do vestibular, acolhimento institucional, visibilidade negra, coletivos negros e outros grupos institucionalizados.

Deflagramos que o pertencimento que fora apontado pelos(as) respondentes esteve vinculado a vínculos externos à instituição, em grande medida o apoio familiar era o motivador da permanência desses estudantes nos cursos, enquanto o sentido familiar de ascensão social. Além disso, outra escolha atrativa a esta experiência externa era o da escolha de curso, visto que havia uma projeção em um futuro com melhores condições de empregabilidade. No entanto, eram refratários a seu pertencimento pouca presença negra no ambiente universitário, além da equipe de apoio (principalmente, limpeza e segurança), quase que completa ausência da relação dos estudos com sua experiência de vida negra e familiar e, igualmente, epistemologias e tecnologias desenvolvidas e reconhecidas como de autores(as) negros(as).

Os cursos de Educação à Distância se apresentam como possibilidade para escapar de ambientes refratários às pessoas negras na Universidade, já que, apesar de ainda em desvantagem representativa a população negra ingressa nesses cursos é maior que a população de pessoas negras nos cursos presenciais. Como exemplo, destacamos o ano de 2012, já que na UNICENTRO foram 279 discentes negros nos cursos de graduação presenciais, equivalente a pouco mais de 15% das matrículas totais e 44 negros discentes negros nos cursos de graduação à distância, equivalente a mais de 30% das matrículas totais em termos relativos (OLIVEIRA, 2019).

Ora, esses conjuntos de dados são significativos para o entendimento das disparidades subjacentes à negação das cotas raciais, já que revela o quanto as barreiras são nítidas pelas matrículas. As ações afirmativas são importantes na mudança deste contexto, entretanto não são ações eficientes se aplicadas de maneira isoladas. Precisamos reconhecer a importância das Ações Afirmativas para que o ambiente escolar, o currículo oficial e as práticas pedagógicas impliquem-se no cumprimento da lei 10.639/2003 como sugerido pelo Parecer 003/2004.

De outra maneira, podemos entender que há um deslocamento, ou melhor, um distanciamento do pertencimento da população negra dos direitos sociais. Inclusive, como Krenak (2019) evidencia, a modernização jogou pessoas do campo para viver e morar em periferias e favelas na cidade, tornando-se mão de obra barata. Segundo o autor, se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com referências que dão sustentação a uma identidade, podem vir a ficar loucas nesse mundo maluco que compartilhamos. Nesse sentido, a conexão com a ancestralidade é fundamental para uma identificação cultural e étnica, a diferença cultural precisa estar presente não somente no discurso, mas nos espaços sociais que são os locais de atuação e existência de todos os povos.

Outra pesquisa aprofundou essa perspectiva. Márcia Denise de Lima Dias (2019) sob orientação do professor Dr. Jefferson Olivatto da Silva**,** desenvolveram a pesquisa intitulada, Benzedeiras – a educação de resistência feminina de mulheres negras pelas ervas, para interpretar as práticas educacionais relacionadas ao autocuidado e cuidado com a saúde no ofício do benzimento. Os autores tiveram

como objetivo evidenciar os processos educacionais relativos à benzedura que se perpetuaram no decorrer do tempo na comunidade fozjordense. Eles descreveram como os saberes tradicionais do ofício foram repassados/transmitidos, de geração em geração, no município de Foz do Jordão (Paraná), no decorrer do tempo e, através da tradição matricentral (DIOP, 2015), ou seja, da atuação das benzedeiras concomitantemente ao seu conhecimento sobre as ervas e cuidados comunitários.

Dentre os conceitos analisados no trabalho, referentes aos processos do benzimento e das benzedeiras enquanto mulheres cuidadoras do lar e praticantes do ofício estão: o conceito do termo benzedeira, analisado por Elda Rizzo de Oliveira (1985), segundo a autora, a caridade presente nas práticas, nas orações, no trato com as ervas e o cuidado com o outro, fazem destas mulheres não somente entendedoras da medicina popular mas de práticas humanas de relação com o outro, com a sua dor; o conceito de reciprocidade ternária e reciprocidade positiva presentes nos estudos de Alain Caillé (2014) e Eric Saubourin (2008; 2011) no que tange aos cuidados comunitários; o conceito de matricentralidade, tendo em vista que, os processos de resistência femininas no Brasil está inerente ao matriarcado africano como processo civilizatório. Segundo Diop (2015) é preciso compreender que os processos que permeiam o imaginário desta comunidade possuem traços matricentrais anteriores a sua própria formação "[...] No domínio moral, um ideal de paz, de justiça, de bondade, um optimismo que elimina qualquer noção de culpa ou de pecado original nas criações religiosas ou metafísicas" (DIOP, 2015, p.173).

Por meio das constelações de aprendizagem foram analisados e interpretados os dados no decorrer dos anos de 2017 a 2018 por meio de entrevistas e acompanhamento de seus atendimentos em suas casas, com auxílio do aporte teórico de Ecléia Bosi (1994), em seu livro, *Memória & sociedade: lembrança de velhos*, onde observou-se que as benzedeiras entrevistadas mantêm o milenar hábito de uso das plantas, e são, por vezes, o único cuidado à saúde existente na comunidade. Assim as constelações de aprendizagens nos possibilitaram descrever e interligar, concomitantemente, os processos educativos inerentes à rotina familiar e comunitária das benzedeiras.

Observamos que através do ofício as benzedeiras atraem práticas de prevenção e proteção à saúde, pautadas nos saberes tradicionais, nas práticas educacionais e nos traços de aprendizagens familiares e comunitários. Os saberes tradicionais são transmitidos nas relações de cuidado entre o ser mãe, ser mulher e ser benzedeira.

Os traços de aprendizagens, familiar e comunitários, estavam intrinsecamente ligados ao cotidiano e as vivências dessas mulheres, bem como se faziam presentes nas relações do cuidado materno para com a família, do cuidado materno com o outro (atendimentos), da construção matricentral dos valores e normas familiares e comunitárias, do conhecimento sobre os males do corpo e do espírito e do domínio sobre as ervas.

Logo, as constelações de aprendizagens nos possibilitaram compreender como esses saberes foram perpetuados pelas benzedeiras dentro da comunidade de Foz do Jordão. Estas aprendizagens refletiam suas relações do cotidiano, transmitidas e aprendidas consciente e inconscientemente, com suas famílias ou com suas consulentes. Assim, as constelações de aprendizagens possibilitaram evidenciar que as benzedeiras desenvolvem, no meio familiar e comunitário, aprendizagens educacionais de afetividade e de generosidade, transmitem valores éticos que se perpetuam nas relações e ensinam, a seu turno, ao outro o uso de ervas, a superar dores e os problemas da saúde física e espiritual. Por fim, o ofício das benzedeiras zela pelo princípio da reciprocidade tanto no doar quanto no tecer o acolhimento comunitário, enquanto as benzedeiras promovem seus ensinamentos a outras gerações e mantém vivo o ofício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito das ações desenvolvidas pela NEAA (DA SILVA, 2019) e as presentes pesquisas tem sido, como nos ensina o aquilombamento, agregar perspectivas diferentes sobre o fazer comunidade, pertencimento e as diferentes dimensões educativas que perpassam a trajetória da população negra e indígena na região centro-oeste do estado do Paraná. Podemos considerar que foi crucial nesse processo compreender as nuances do ser outro em tentativas sociais e institucionais angustiadas para apagar e silenciar a riqueza da humanidade que compõem o acervo afetivo, cognitivo e cultural da população negra, indígena e seus descentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras, a análise da cultura nas sociedades complexas. In: Barth, F. (org: TomkeLask). **O guru, Iniciador e outras variações antropológicas**. São Paulo: Contra Capa, 2000.

BOSI, Ecléia. **Memória & sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo, SP. Editora: Companhia das Letras, 1994.

CASTRO, Edna. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In DIEGUES, Antônio Carlos (Org.). **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: HucitecNUPAUB, 2000, p. 169.

CAILLÉ, Ailan. Dádiva, Care e Saúde. **Sociologias**. Porto Alegre. ano 16 no 36. mai/ago 2014. p. 42-59. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/v16n36/1517- 4522-soc-16-36-0042.pdf . Acesso em: 30 de outubro de 2018.

CUNHA. Manuela Carneiro da, **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac e Naify, 2009.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Religião e africanidades: práticas culturais de longa duração. In: GIL FILHO, Sylvio fausto. **Liberdade e religião: o espaço sagrado no século XXI**. Curitiba: CRV, 2016a. p. 39-50.

_____. Aprendizagens comunitárias africanas de longa duração e em larga escala segundo a expansão banta. **Relegens Thréskeia**, Curitiba, v. 5, n.1, p. 84-107, 2016b.

_____. Dimensões da Psicologia Social Comunitária diante de questões étnico-raciais. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 38, n.1, p. 63-80, jan/jul/2017.

_____. O Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos – NEAA/UNICENTRO: Instrumentalizar para empoderar. In: KOLODY, Andressa; BELÉM, Dan Junior Alves Nolasco. **Extensão em perspectiva.** Guarapuava: UNICENTRO, 2019. p. 111-130.

DIAS, Marcia Denise de Lima. **A Educação de Resistência Feminina da Mulher Negra Pelas ervas.** 2019. 100f. Dissertação (mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2019.

DIOP, Cheikh Anta. A Unidade Cultural da África Negra. Esferas do patriarcado e do matriarcado na Antiguidade Clássica. Editora: PEDAGO, 2015.

FANON, Franz. **Peles negras, mascaras brancas**. Editora EDUFBA. Salvador, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf. Acesso em 01 de Julho de 2021.

KRENAK, Ailton**. Ideias para adiar o fim do mundo; Do sonho da terra; A humanidade que pensamos ser.** Companhia das letras. Editora: Schwartz. São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Elda. Rizzo. **Doença, Cura e Benzedura: um estudo sobre o ofício da benzedeira em Campinas.** 1983. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

_____. **O que é medicina popular**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1984.

_____. **O que é benzeção**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1985.

OLIVEIRA, Tauana Aparecida de. **População negra discente ingressa na UNICENTRO: dificuldades de Reconhecimento e Pertencimento.** 2019. 254 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

SABOURIN, Eric. Teoria da reciprocidade e sócio-antropologiado desenvolvimento. **Sociologias.** vol.13 nº. 27. Porto Alegre. May/Aug. 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222011000200003. Acesso em: 25 de março de 2017.

SABOURIN, Eric. Marcel Mauss: da dádiva à questão da reciprocidade. **Rev. bras. Ci. Soc**. São Paulo, v. 23, n. 66, p. 131-138, fevereiro de 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 de novembro de 2018.

CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM PRÁTICAS DE UMBANDA NO CENTRO-SUL DO PARANÁ

Jefferson Olivatto da Silva[9]
Nilson Ferreira de Almeida[10]
Thaís Rodrigues dos Santos[11]

INTRODUÇÃO

As práticas educativas dos cultos afro-brasileiros são investigadas por diferentes perspectivas teóricas na educação. Algumas delas reiteram a lógica colonial, outras insurgem produções disruptivas frente a massiva dominante produção do conhecimento moderno colonial, forjado pela dominação europeia em detrimento da subjugação de conhecimentos e saberes africanos, afro-brasileiros, ameríndios e ciganos. Nessa arena de disputa, Nilma Lino Gomes (2017) nos lembra da vasta produção epistêmica e política do Movimento Negro, que protagonizou um conjunto de mudanças sociais pautadas historicamente nas reinvindicações dos movimentos sociais.

Dentre estas mudanças, Gomes (2017) destaca os marcos legais criados a partir dos anos 2000, oriundos das lutas sociais, como as leis de cotas nas universidades e nos concursos públicos; a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e sua revista; a criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABs e NEABIs); a mudança nas ementas para a inclusão de disciplinas correspondentes as conquistas sociais da Lei 10.639/03 em que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e 11.654/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino e culturas indígenas.

Nessa direção, temos a criação, em 2014, do Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos (NEAA) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) no Estado do Paraná (PR), que protagonizou projetos de pesquisas e de intervenção, como as oficinas nas escolas com foco na implementação das Leis nº. 10.639/03 e nº.11.645/08 (DA SILVA, 2019a; 2016a). Nesse texto, dedicaremos atenção para duas pesquisas de mestrado de integrantes do NEAA, nossas pesquisas, desenvolvidas em torno das práticas educativas da religião afro-brasileira umbanda em dois terreiros nas cidades de Irati e Guarapuava entre os anos 2016-2020, no estado do Paraná.

[9] Graduado em Filosofia (USC-Bauru), Psicologia (UNESP-Assis), Mestre em Educação (UNESP-Marília), Doutorado em Ciências Sociais (UNESP-Marilia), Pós- Doutor em História e em Educação (UFPR). Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNICENTRO). Coordenador do NEAA/UNICENTRO.

[10] Graduado em Arte educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste; UNICENTRO, graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pós-graduado em Diversidade Escolar-Comunidade Quilombolas, Indígenas e Educação do Campo pela Faculdade de Educação Superior Don Bosco, mestre em educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO.

[11] Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nosso objetivo é elucidar os significados coletivos dos processos de aprendizagens na prática de incorporação mediúnica nos terreiros investigados a partir da ótica das constelações de aprendizagens desenvolvida por Jefferson Olivatto da Silva (2019a; 2019b).

O DISCURSO SOBRE O ESTADO PELO MOVIMENTO PARANISTA

A região sul do Brasil historicamente exaltou sua branquitude via silenciamento ou pseudo-esquecimento (POLLAK, 1989) das construções e resistências negras e indígenas da região. Em função dessa investida, no Paraná, foi impregnado o ideário de uma região branca e europeia pelo pretenso projeto fundador e formador, o Movimento Paranista ou Paranismo.

O movimento foi nomeado em 1927, como resultado de um processo elitizado/branco de tentativas de uma identidade ao estado do Paraná. Essa produção decorreu da contraposição do estado do Paraná às demais identidades regionais capturadas pelo discurso da harmonia racial brasileira (negros, indígenas e brancos), já que a mestiçagem velou historicamente as desigualdades raciais brasileiras. Ao contrário, o Paraná após sua emancipação da capitania de São Paulo, em 1853 investiu massivamente na incorporação/posse da grande onda imigratória europeia entre 1860 e 1880 no estado (BENNO, 2019).

A narrativa da História do Paraná (MARTINS, 1899) apresenta a formação estadual como resultado da soma das heranças luso-brasileira com o índio romantizado da literatura, eleitos os seus ancestrais fundadores. Nesse intento, a construção da história do estado narra a "miscigenação positiva do herói português com o índio romântico, e a exclusão do africano esquecido" (CAMARGO, 2007, p. 12).

Essa invisibilidade afro-diaspórica no estado foi evidenciada em 1960 por Octávio Ianni (1960) em pesquisa sobre relações raciais no Paraná, o autor questiona sobre a situação social do negro em Curitiba-PR e tem como resposta de um interlocutor de que não há negros no estado, pois "o negro do Paraná é o polaco" (IANNI, 1960, p. 329). Essa resposta emblemática revela o engendramento das tensões raciais construídas regionalmente e desmantela a falácia de democracia racial, também contrariada por outros autores como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira em seus resultados de pesquisas sobre as relações raciais brasileiras do projeto UNESCO em 1950.

O processo colonial violou as possibilidades de enunciação dos colonizados, por isso ressaltar as experiências educativas dos corpos colonizados correspondem às tentativas de desmantelar a lógica colonial que fazem das vidas negras e indígenas descartáveis. O silenciamento dessas enunciações imperava no cotidiano como mais da mesma violência colonial, que dispensa legitimação, já que são vidas de um "outro", enclausurado como agência do verdadeiro sujeito - o colonizador europeu (FANON, 2008).

Diante dos processos coloniais, conforme Silva e Santos (2020) por mais que

os próprios brasileiros e filhos de casamentos inter-raciais buscassem serem vistos e entendidos como legítimos imigrantes, é preciso lembrar que a mestiçagem, ao mesmo tempo que violou corpos de mulheres negras e indígenas, também lhes oportunizou a aprendizagem de cuidados para sua sobrevivência, principalmente por sua condição socioeconômica inferiorizada pela desigualdade - sem ainda contar com o reconhecimento de família tradicional e abastada que fora inventada até pelos bandeirantes paulistas, conforme assinalou Anita Novinsky (2005).

No caso do Paraná, conforme Delton Felipe (2018), ao mesmo tempo que o estado promoveu uma gestão da memória por meio do "paranismo", em que a população negra se viu excluída, a memória negra não sumiu ou se apagou. A memória negra resistiu em espaços ou lugares de vivências comunitárias, tradições e em espaços das culturas não oficiais, à espera de uma redistribuição das cartas políticas ou de que o jogo da memória coletiva assumisse configurações avessas ao desprezo colonial.

Dessa forma, buscamos deslocar um olhar para reconhecer e legitimar a produção dos saberes tradicionais atualizados no cotidiano das relações comunitárias presentes em coletividades de como as de terreiros de Umbanda, sobretudo, com vistas aos processos de aprendizagem em torno desses saberes. Importa compreendermos como os conhecimentos são articulados nas constelações de aprendizagem legitimadas ao adepto de Umbanda em seu terreiro? Quais os sentidos da experiência da chamada mediunidade e o que comunica? Quais os significados da incorporação no processo de aprendizagem?

CAMINHOS DO MÉTODO: A UMBANDA PELA ÓTICA DAS CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGENS

A Umbanda é divulgada como a única religião genuinamente brasileira. (PRANDI, 1990; OLIVEIRA, 2008). No entanto, percebem-se em suas características vários elementos de religiões africanas, do catolicismo e do espiritismo – além de outros sincretismos mais atuais como a influência oriental. Desse sincretismo, ela surge nos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro, no início do século passado, com a abertura dos centros espírita kardecistas para os cultos afro-brasileiros e da influência, sobre estes, das ideias do espiritismo e dos valores de modernidade, leia-se brancos (PRANDI, 1990).

Suas cerimônias podem ser realizadas em diversos locais, em casa, terreiros, praças públicas, em meio à natureza, à beira de um rio ou numa praia. Elas são presididas por um pai ou uma mãe[12] que são as lideranças que comandam os ritos e são responsáveis por ensinar os seus preceitos aos seus(uas) adeptos(as), chamados(as) de filhos(as). Trata-se de uma religião que cultua elementos afro-brasileiros de personificação ligados à natureza e as suas energias, chamados de

[12] Nesse trabalho também chamaremos de sacerdotisa, dirigente, chefe do terreiro como os participantes das pesquisas nomeavam.

Orixás, porém com dimensões e atributos não totalmente idênticos aos cultuados no Candomblé. Exemplos de Orixás encontrados na Umbanda são: Oxalá (ligado à fé), Xangô (ligado à justiça), Ogum (ligado à Lei), Oxóssi (ligado ao conhecimento), Iemanjá (ligada à geração), Oxum (ligado ao amor), Iansã (ligada à direção), Omulú (ligado à estabilidade) e Nanã (ligada à decantação) (BENITE et al., 2019).

Cada terreiro de Umbanda segue os comandos e regras da sua maior autoridade, a mãe-de-santo ou pai-de-santo. Ou seja, a configuração estrutural, material e simbólica de um terreiro é direcionada pela experiência do sacerdote e/ou sacerdotisa que cumpriu seus anos de graduação sob o comando e cuidado do(a) dirigente no terreiro de sua formação e, por isso, recebeu a autorização para abrir sua casa com suas próprias regras e ter seus filhos-de-santo e potencializar o desdobramento da comunidade de santo. Essa dinamicidade permite identificar uma diversidade de práticas dentro de um só terreiro e contrastá-las com aquelas praticadas em outros terreiros. Nesse sentido, não olhamos aqui para os padrões culturais do terreiro como forma ou molde dependentes de produções determinadas, mas visibilizamos as regras do jogo-aprendizagem, atentas para a estrutura que permite atribuir significado às aprendizagens e em função da qual se jogam infinitas partidas (DURHAM, 2004).

Os terreiros compõem uma comunidade, a figura da autoridade é fundamental, assim como de filhos(as)-de-santo, orixás, entidades[13], médiuns[14], consulentes[15] ao redor da organização das atividades do terreiro. As comunidades de terreiro configuram dinâmicas identitárias com fins de reelaboração de saberes produzidos pelo delineamento de suas fronteiras por meio de atratores que fortalecem seus vínculos e prestígios ou refratários para consolidar a legitimidade de seus traços de aprendizagem. De modo que, os grupos reafirmam os traços que constituem sua identidade operando no interior de constelações de categorizações (BARTH, 2000).

Essas constelações indicam processos cognitivos e emocionais que coordenam pensamentos e atitudes, nessa medida, as constelações, inicialmente, partiram de uma concepção etnográfica de processos educativos. Portanto, por esse prisma vemos as práticas ritualísticas do terreiro operarem por aprendizagens reconhecíveis pelo grupo como legítimas por seu poder de prestígio e *status*. Ademais, se inserem novos elementos atraídos para as constelações por conta de interesses precedidos do contato com novos grupos ou indivíduos (SILVA, 2016b).

[13] São espíritos com acúmulo de encarnações e força espiritual no comando de orixás para trabalhar e ajudar as pessoas que chegam ao terreiro (PINTO, 2014, p. 105).
[14] Pessoas que sentem qualquer a influência espiritual (D'ARRUDA, 2010, p. 31).
[15] Pessoas que vão ao terreiro consultar com as entidades e guias espirituais, seu conjunto forma a assistência (MACHADO, 2003, p. 59).

Na perspectiva barthiana, para a metodologia antropológica de contraste é necessário um conhecimento amplo de um leque de definições êmicas de uma mesma categoria. A contextualização das diferentes variantes dessa mesma categoria permite definir o quadro de valores dentro do qual a categoria é compreendida entre os integrantes do grupo, a fim de entender o porquê das variações de significado, que permite ressaltar o sentido empregado pelos atores do terreiro. Nessa perspectiva enfatiza-se precisamente o aspecto diacrônico da construção das identidades que são mantidas por meio de uma permanente reconstrução do sistema de valores intrínsecos a essa sociedade. Isso, não quer dizer um início e fim delimitado no espaço/tempo, mas é preciso abstrair o tempo histórico na análise diacrônica antropológica permanecendo, contudo, a questão de como resolver a legitimidade entre o tempo histórico e a tradição oral.

Nessa direção, a imersão no campo de pesquisa busca o entendimento dos operantes das relações sociais, dos mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, concomitantemente veiculados e reelaborados por conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Estar imerso significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm. Ou seja, identificar as estruturas de poder e os modos de organização da comunidade e compreender o papel e a atuação de cada integrante nesse complexo interacional, onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2005).

A partir desse enfoque foram realizadas as pesquisas etnográficas de Thais Rodrigues dos Santos (2018), intitulada *Constelações de aprendizagem nas práticas da Umbanda no terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum* e Nilson Ferreira de Almeida (2020), intitulada *Transversalidades corporais e constelações de aprendizagens: processos educativos no terreiro Reino de Iemanjá*, respectivamente, nas cidades de Irati (2016-2018) e Guarapuava (2018-2020). Embora as pesquisas apresentem diferenças no percurso, a delimitação e resultados de cada pesquisa nos provocou para essa escrita com o intuito de elucidar os processos de aprendizagens na incorporação mediúnica a partir da ótica das constelações de aprendizagens (SILVA, 2016b).

APRENDIZAGENS CONSTELADAS NA INCORPORAÇÃO MEDIÚNICA

A aprendizagem no terreiro de Umbanda é guiada pelo desenvolvimento da mediunidade, capacidade de comunicação humana com seres, espíritos e entidades de outros mundos. Para Bergo (2011) na cosmovisão umbandista é possível combinar a crença do caráter inato da mediunidade com a necessidade de dedicação e esforço para o aprendizado no terreiro através do desenvolver da mediunidade. Este processo se transforma numa peculiar interdependência constelar de: dedicação-entrega-vínculo ancestral com fins de aprendizagens. Nessa medida, interpretamos a mediunidade dentro de uma cosmologia referente à ancestralidade,

aos orixás e às entidades.

A questão da mediunidade se torna o elo para o aprendizado no terreiro, uma vez que as habilidades mediúnicas estão condicionadas à melhor conexão com a espiritualidade, com o sagrado, com a ancestralidade. Pela cosmologia africana, especialmente, antes da invasão europeia no continente, não se concebia a distinção espaço-temporal como o sagrado e profano das práticas religiosas ocidentais. Afinal, tudo era sagrado, a vida era sagrada, a palavra era sagrada. Nessa relação, deuses e humanos dialogam, os ancestrais mortos divinizados orientam a caminhada dos vivos (SILVA *et al.*, 2008). Esta ideia se transfere para o vínculo ancestral das entidades e orixás com os médiuns da Umbanda.

Nessa perspectiva, chamamos atenção nessa escrita para a mediunidade de incorporação. Zangari (2003) define a mediunidade de incorporação como a capacidade de deixar que as entidades controlem o corpo do médium para realizarem seus trabalhos nos terreiros. As entidades que se apresentam nesse culto e no imaginário social, como caboclos, ciganos, baianos, pretos velhos, marinheiros, pombas giras e exus são espíritos com histórias de um passado humano. E no ritual, na condição de antepassados, trabalham no comando ancestral de orixás para o acolhimento de diferentes demandas espirituais, emocionais e físicas das pessoas nesse espaço.

As experiências dessas entidades incorporadas em médiuns nos rituais de Umbanda são carregadas de conhecimento de diferentes épocas, reportando o(a) médium ou consulente ao passado para entender o presente e construir seu futuro, descobrindo suas próprias possibilidades de superação com amparo ancestral. Assim, as entidades se apresentam como interlocutores(as) ancestrais, com os quais é possível conversar sobre angústias, desesperanças, medos, tristezas e receber diferentes ensinamentos (ALMEIDA, 2020).

Esta possibilidade de comunicação entre o espírito e o corpo humano acontece pelo transe de incorporação, cujo corpo se torna o vínculo para que esse processo aconteça. Já que, os orixás, os exus e os erês existem fora do corpo, constituindo o mundo divino, e ao mesmo tempo dentro de cada pessoa, constituindo parte da estrutura íntima singular (BASTIDE, 2001). Nessa relação, De Lima (1997) acrescenta que, na mediunidade, deve-se considerar o médium, a entidade, o médium atuado pela entidade e a entidade atuada pelo médium, esses quatros aspectos de realidade se combinam e resultam na definição de uma realidade transcendente, reveladora da eternidade, do mítico que vincula a ancestralidade.

Por essa complexidade, a médium capitã P. do terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum revela: "ninguém vai te colocar pra incorporar uma entidade no primeiro dia no terreiro. É necessário que o médium observe e vivencie sensações/vibrações a cada canto deste espaço para conhecer" (SANTOS, 2018). Na conversa, ela acrescenta que, embora, um médium seja experiente, a falta de vínculos com a

comunidade na sua primeira vez no terreiro o fará perceber que os fundamentos se contrastam com aqueles que vivenciava em outro terreiro. E, essa fronteira marca a identidade deste e não daquele terreiro.

Nesse mesmo terreiro, a autoridade responsável pelos toques, pontos cantados e atabaques dos trabalhos, o Pai Ogã, que está hierarquicamente abaixo da mãe de santo, salienta que é desrespeitoso incorporar sem a autorização da dirigente do terreiro. O Pai Ogã lembrou que um de seus filhos no início do desenvolvimento mediúnico, antes de pertencer ao terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum, quando aguardava por atendimento espiritual com uma das entidades, ele incorporou na área de consulentes. Essa incorporação foi severamente reprovada pelas autoridades do terreiro e comunidade, já que a incorporação é resultado do tempo de aprendizado no terreiro.

Todavia em outros terreiros é comum ouvir diferentemente dessa atitude de reprovação. Há na trajetória de adeptos histórias de serem tomados pelos orixás, incorporando-os, sem nunca terem pisado antes em outro terreiro. A mensagem desses relatos era a de que havia uma exigência de feitura por parte do sagrado.

Compreendemos pelas constelações de aprendizagens nos terreiros que a partilha de saberes coletivos requer experiência, desde o médium recém-chegado à graduação mais alta. Já que a premissa para ensinar é ter tido experiências de aprendizados anteriores, ou seja o tempo correspondente a senioridade no terreiro. O processo de incorporação pede por esse tempo do médium para observação, percepção e entendimento dos símbolos umbandistas organizados de acordo com as regras de cada terreiro.

No início do desenvolvimento mediúnico, o descarrego (limpeza energética) dos médiuns se dão por intermédio de elementos de trabalho das entidades (ervas, cachimbos, charutos, corda do boiadeiro, lenços da cigana, flores, incensos entre outros). Mas, com o tempo de experiência, o médium já tem condições de sentir a vibração da entidade que o acompanha e, aos poucos, se entrega à incorporação. Nesta última, as entidades auxiliam os novatos a incorporarem e o descarrego fica por conta das entidades do próprio médium diante da sua incorporação (SANTOS, 2018).

Ainda sobre o preparo para a incorporação, a dirigente do terreiro Reino de Yemanjá chama atenção para o cuidado que seus filhos têm com suas vestes, desproporcionalmente superior aos cuidados com seus corpos que recebem as entidades. Ao mesmo tempo, ela conta de outros filhos preocupados com todo o conjunto, esse cuidado é um valor legitimado pela autoridade e comunidade. A sacerdotisa reitera: "Mas é lindo saber que todos sabem que o corpo bem cuidado favorece um trabalho de incorporação e tudo fica bem melhor, mais fácil. Eu sou feliz com meus filhos, eles vão compreendendo tudo aos poucos e assim vão evoluindo – relato de Mãe Nega (ALMEIDA, 2020).

Uma dessas narrativas de cuidado aparece por uma médium do Reino

de Yemanjá, Lauriane, que descreve o preparo do seu corpo horas antes dos trabalhos da Umbanda: “Eu cuido do meu corpo porque quanto mais limpo com banhos de ervas, mais eu encontro facilidade de informar. O cheiro das ervas deixa o corpo livre de energias ruins e facilita a incorporação” (ALMEIDA, 2020).

Nessa relação, o corpo aparece como instrumento de comunicação entre as entidades e o ser humano, por isso se configura como um instrumento pedagógico. O corpo atuado pela entidade e vice-versa promove enunciações plurais: a fala, as histórias, os imaginários dos diferentes fatos vividos e seus contextos relatados formam um entremeado das linguagens verbais e corporais. Esse conjunto ritualístico umbandista apresenta uma simbologia ancestral própria, reelaborando crenças e mobilizando as mudanças na vida dos médiuns e consulentes (ALMEIDA, 2020).

Nesse processo, há um enraizamento das memórias partilhadas entre a comunidade, com diferentes temporalidades nas relações intersubjetivas do grupo. De modo que a incorporação agregue um deslocamento da individualidade dos médiuns, já que emprestam os seus corpos para o representante ancestral, abrindo um campo importante de significados que são compartilhados pelo grupo. Dessa forma, ao mesmo tempo em que perde a independência de sua agência individual, ganha poder na agência coletiva (CITRO, 2009).

Ao se tratar da incorporação ritualística enfatiza-se a entrega do corpo do médium ao antepassado ancestral, isso fica visível através dos estímulos corporais envolvidos no processo. A singularidade do momento desse corpo em recebimento de uma entidade parece apreender e comunicar sem desprezo da fusão perceptiva de emoções, possível num evento desta natureza. Para Merleau-Ponty (1999) o corpo é a condição intersubjetiva de vivência dos indivíduos, ou seja, a experiência subjetiva do corpo em seu enraizamento no mundo social.

Pela dimensão da corporeidade se efetivam e se inscrevem inúmeras experiências particulares do estar no mundo. A entidade incorporada no corpo humano apresenta a sua individualidade, compreendendo-as não apenas no tempo, mas também no espaço partilhado. No momento da incorporação, o corpo forjado como objeto criador, transformador ou legitimador das normas que estruturam o ato ritualístico está carregado por códigos simbólicos. Nessa medida, esse corpo é, também, produtor de significantes, sendo ele, o objeto de ensino aprendizagem constelado, visto que através dos gestos, das intervenções, dos atos de fala, e das diversas potencialidades expressivas o corpo torna-se um elemento comunicador de saberes.

Nesse ínterim, as inscrições sociais de raça, gênero, sexualidade, classe e capacidade corporificadas nos médiuns são negociadas na incorporação pelo aceite do grupo. Carl Gustav Jung (1978) afirma que as figuras simbólicas de uma religião são sempre uma amostra da expressão moral e espiritual, específicas que lhe são pertinentes. Dessa forma, as tradições religiosas, como a Umbanda, são depositárias

de imagens arquetípicas. Não à toa, o arquétipo ligado ao poder de Exu e Pomba Gira são tão quistos na incorporação (NEGRÃO, 1994) por médiuns iniciantes, pois Pomba Giras representam mulheres livres e Exus, homens poderosos, valores discrepantes à realidade material e simbólica de umbandistas na desigual tessitura social paranaense. No entanto, em ambos, terreiros, Mãe Oxum e Pai Ogum e Reino de Yemanjá, a autorização para a incorporação de Exu e Pomba Gira exige senioridade, tempo de experiência através da incorporação de entidades com arquétipo destituído de necessidades humanas[16], como de: caboclos, pretos-velhos e crianças (NEGRÃO, 1994).

Nas comunidades de terreiro circulam comentários como: "Nossa! O desenvolvimento do médium tal está indo rápido né?! Ou mesmo, "aquele médium está sofrendo para entrar na energia", estes discursos chegam até as autoridades do terreiro e são importantes para legitimar ou deslegitimar algumas decisões das lideranças. Os médiuns mais velhos - anciãos - são reconhecidos pela melhor incorporação reiterada pela confiança da comunidade nos trabalhos mediúnicos das suas entidades incorporadas (SANTOS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho privilegiou as dinâmicas educacionais da umbanda de Mãe Dulce e Mãe Nega, respectivamente, dos terreiros Mãe Oxum e Pai Ogum e Reino de Yemanjá, comunidades perpetuadas por dinâmicas identitárias com fins de reelaboração de saberes coletivos evidenciados no corpo preparado pelo/para o vínculo ancestral mediúnico da comunidade.

O constructo teórico-metodológico das constelações de aprendizagens (SILVA, 2016b, 2019b) proporcionou a centralidade afro-diaspórica da percepção espaço-temporal do sagrado/profano integrados. Afinal, na África tudo era sagrado, a vida era sagrada, a palavra era sagrada. Assim, nessa relação, deuses e humanos dialogam, os ancestrais mortos divinizados orientam a caminhada dos vivos (SILVA *et al*, 2008). Logo, esta ideia se transfere para o vínculo ancestral das entidades e orixás com os médiuns da Umbanda.

Por fim, essa sistematização analítica da incorporação mediúnica pela ótica das constelações de aprendizagens voltada ao reconhecimento e legitimidade da produção dos saberes tradicionais atualizados no cotidiano das relações comunitárias umbandistas reafirma o compromisso ético e emancipatório do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017), ainda mais atento diante do crescente enrijecimento colonial atualizado.

[16] Em princípio existem quatro gêneros de espíritos que compõem o panteão umbandista; podemos agrupá-los em duas categorias: a) espíritos de luz: caboclos, pretos-velhos e crianças – eles formam o que certos umbandistas chamam de "triângulo da umbanda", b) espíritos das trevas – os exus. Esta divisão corresponde à concepção cristã que estabelece uma dicotomia entre o bem e o mal; enquanto os espíritos de luz trabalham unicamente para o bem, os exus, em sua ambivalência, podem realizar tanto o bem quanto o mal, mas representam sobretudo a dimensão das trevas. (ORTIZ, 1999, p.71)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Nilson F. **Transversalidades corporais e constelações de aprendizagens**: processos educativos no terreiro Reino de Iemanjá. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10511371. Acesso em: 26 jun. 2021.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARTH, Frederik. **O guru, o iniciador e outras** variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BENITE, Anna M. C.; FAUSTINO, Gustavo A. A.; SILVA, Juvan P.; BENITE, Claudio R. M. Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de química. **Química Nova**, v. 42, n. 5, p. 570-579, 2019. Disponível em:< http://static.sites.sbq.org.br/quimicanova.sbq.org.br/pdf/v42n5a12.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BENNO, Victor W. A. **Brasileiro, branco**: a fronteira da branquitude no Paraná. 2019. 207 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-16102019-150931/publico/2019_BennoVictorWarkenAlves_VCorr.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BERGO, Renata S. **Quando o santo chama:** o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática.2011. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8M6HZ5/1/tese_renata_silva_bergo.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

CAMARGO, Geraldo L. V. Esculturas públicas em Curitiba e a estética autoritária. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 63- 2, 2005.

CITRO, Silvia. **Cuerpos significantes** – Travesías de una etnografía dialéctica. Buenos Aires: Biblos, 2009.

D'ARRUDA, Gisela. **Umbanda gira!** Rio de Janeiro. Pallas, 2010.

DURHAM, Eunice R. **A dinâmica da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FAUSTINO, Deivison M. A emoção é negra e a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “ser” negro. **Revista Tecnologia e Sociedade** (Online), v. 1, p. 121-136, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIPE, Delton A. **A população negra no projeto de identidade nacional**: um olhar para sua história e sua educação. *In:* BARBATO, Luís Fernando Tosta (Org.). Identidade nacional brasileira: história e historiografia. São Paulo: Paco Editorial, 2016. 1 v., p. 173-198.

GOMES, Nilma L. **O Movimento Negro educado**r: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

IANNI, Octavio. Do polonês ao polaco. **Revista do Museu Paulista**, Nova Série, v. 12, p. 315-338, 1960.

MACHADO, Sandra M. C. **Umbanda reencantamento na pós-modernidade?** 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2003. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/956#preview-link0. Acesso em: 27 jul. 2021.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MORAIS, Mariana R. De macumba a umbanda: o processo de legitimação da religião dita genuinamente brasileira. **Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 17, n. 54, p. 1623, 2019.

NEGRÃO, Lísias N. **Entre a cruz e a encruzilhada**: formação do Campo Umbandista em São Paulo. São Paulo: Edusp, 1996.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, 3-15. Recuperado em 20 de julho, 2021. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417.

PINTO, Flávia. **Umbanda:** guia para leigos. Rio de Janeiro. Pallas, 2014. 152 p.

SANTOS, Thais. R. **Constelações de aprendizagem nas práticas da Umbanda no Terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Irati, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7327440. Acesso em: 29 jul. 2021.

SILVA, Jefferson O. A abordagem interdisciplinar do Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos no Centro-Oeste do Paraná. *In*: MARQUES, Eugenia P.; SILVA, Wilker S. (Org.). **Educação, relações étnico-raciais e resistência**: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016a. p.109-120.

SILVA, Jefferson O. Aprendizagens comunitárias africanas de longa duração e em larga escala segundo a expansão banta. **Relegens Thréskeia**, v. 5, n.1, p. 84-107, 2016b.

SILVA, Jefferson O. O Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos – NEAA/UNICENTRO: Instrumentalizar para empoderar. *In*: KOLODY, Andressa; BELÉM, Dan Junior Alves Nolasco. **Extensão em perspectiva**. Guarapuava: UNICENTRO, 2019. p. 111-130.

SILVA, Jefferson O. Comportamentos sociais de longa duração em centros umbandistas do sul paranaense. In: CAMARGO, Hertz Wendel (org). Umbanda, cultura e comunicação: olhares e encruzilhadas. Curitiba: Syntagma Editores, 2019b.p. 180-198.

ZANGARI, Welington; MACHADO, Fátima R.; MARALDI, Everton O.; MARTINS, Leonardo B.; SHIMABOCURO, Alessandro H. Contribuições da psicologia para a compreensão das relações entre a espiritualidade, a religiosidade e as experiências anômalas. **Clareira - Revista de Filosofia da Região Amazônica**, v. 3, n. 2, p. 2-21, 2016.

O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO, A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO INICIAL ANTIRRACISTA E ANTISEXISTA

Keila de Oliveira[17]
Margie – Margarida Gandara Rauen[18]

INTRODUÇÃO

Este trabalho, com aporte teórico do feminismo decolonial e abordagem metodológica qualitativa de pesquisa bibliográfica, tem por objetivo apresentar as conexões educacionais do Movimento Negro Brasileiro (MNB) com o campo da formação inicial de professores em cursos de licenciatura. Iniciamos com uma contextualização histórica do MNB, abrangendo a percepção da interseccionalidade. Num segundo tópico, apresentamos a argumentação de autoras que reconhecem a relevância de uma formação inicial robusta de professores na temática das relações étnico-raciais e a articulam na pesquisa educacional. Para isso, consideramos um estudo realizado com docentes de cursos de pedagogia de quatro universidades públicas do Rio de Janeiro, incluindo militantes do MNB dentre os respondentes que compartilham as suas percepções de práticas pedagógicas antirracistas e antisexistas.

O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO (MNB) E O FEMINISMO NEGRO

Não se pode ignorar a grande quantidade e diversidade das culturas africanas. Esse fato motivou o questionamento do uso do nome do MNB no singular, mesmo reconhecendo a complexidade do tema que, "[...] não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico. [...] No entanto, a gente fala. Exatamente porque está apontando para aquilo que os diferencia de todos os outros movimentos" (GONZÁLEZ e HASENBALG , 1982, p. 18-19). Tal complexidade é evidente desde o século XIX, conforme argumenta o historiador Petrônio Domingues (2007):

> É comum pensar que o movimento negro organizado só começa nos anos 1930 – por meio da Frente Negra Brasileira –, sendo retomado décadas depois, com o florescimento do Movimento Negro Unificado, no final dos anos 1970. Este artigo corrobora para refutar essa visão. Ou seja, havia uma articulação de atores

[17] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro. Mestre em Estudos da Linguagem e Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. CV disponível em: http://lattes.cnpq.br/1360040458189588

[18] Docente Senior do PPGE da Unicentro, na linha de Educação, Cultura e Diversidade. Atuante no campo da epistemologia feminista aplicada ao currículo, ensino e criação em Artes . CV disponível em : http://lattes.cnpq.br/8196003641649326 ou em https://orcid.org/0000-0002-2466-339X

> e grupos negros em outros momentos. Isto permite afirmar que o movimento negro contemporâneo já acumula experiência de gerações, sendo herdeiro de uma tradição de luta que atravessa praticamente todo o período republicano. (DOMINGUES, 2007, p. 122)

Segundo Domingues (2007), até o início do terceiro milênio, o MNB teve três fases. Embora a estratégia cultural de inclusão tenha sido assimilacionista na primeira fase (1889-1937) e integracionista na segunda (1945-1964), essas fases tiveram várias características similares, como as lideranças masculinas, o discurso racial moderado e pró-mestiçagem, e atitudes marcadas por distanciamento ou ambiguidade na relação com símbolos tais como a capoeira e as religiões de matriz africana (DOMINGUES, 2007, p. 118). Na terceira fase (1978-2000), além do discurso racial contundente e contra a mestiçagem, passa a haver a valorização educacional das práticas culturais e símbolos afro-brasileiros (DOMINGUES, 2007, p. 118) e notável engajamento de mulheres, com a liderança feminista de Lélia Gonzalez.

Num texto de 1985, em homenagem a Luiz Gama e Abdias Nascimento, Gonzalez frisa que

> Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial nesse país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial. No lastro do todo das questões que estão colocadas, o que se percebe é que estamos num país em que as classes dominantes, os donos do poder e os intelectuais a serviço dessas classes, efetivamente, não abrem mão. Eles não estão a fim de desenvolver um trabalho no sentido da construção de uma nacionalidade brasileira; nacionalidade esta que implicará efetivamente na incorporação da cultura negra. (GONZALEZ, 2019, p. 223)

Esse argumento de Gonzalez (2019), acerca da falta do engajamento transversal às classes sociais no Brasil sugere a importância do MNB para instigar a sociedade a perceber a necessidade de uma luta não apenas contra o racismo, mas sim antirracista.

Para Nilma Lino Gomes (2017), a educação é um dos caminhos para desarticular o não reconhecimento dos saberes construídos pela população negra, transformados em "não existência" ou em "ausências" (GOMES, 2017, p.41). A autora menciona os grandes avanços na educação a partir de 1995, no governo de

Fernando Henrique Cardoso, com o "Programa para superação do racismo e da desigualdade racial" e várias outras conquistas nos anos 2000, em especial, a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, alterada posteriormente pela Lei 11.645/2008, adicionando a temática indígena. As cotas sociais e raciais para o ingresso no ensino superior desde a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2011, e a sanção da lei 12.990 de 09 de junho de 2014, a qual reserva 20% das vagas em concurso público no âmbito da administração pública federal também são marcos importantes do MNB durante a presidência de Dilma Roussef (GOMES, 2017, p.35-37).

Embora essas conquistas demonstrem avanços efetivos em prol da luta por igualdade e equidade social da população negra, ainda temos, no Brasil, a desqualificação da luta por igualdade racial, conforme expõe Sueli Carneiro (2011):[19]

> No combate em que parcelas das elites nacionais travam contra as políticas de promoção da igualdade racial, elas se servem da desqualificação pública dos movimentos negros e de seus parceiros e aliados, da negação do racismo e da discriminação racial, da deslegitimação acadêmica de estudos e pesquisas que há décadas vêm demonstrando a magnitude das desigualdades raciais e a utilização de experiências genéticas para consubstanciar a miscigenação e a negação do negro como sujeito social demandador de políticas específicas e de seu direito democrático de reivindicá-las. Estamos diante das velhas teses a serviço de novas estratégias que pretendem nos levar de volta à edílica democracia racial. Hoje, como ontem, as estratégias são as mesmas. (CARNEIRO, 2011, p. 38)

Lélia Gonzalez (2019) corrobora o pensamento de Sueli Carneiro (2011) a respeito da negação do racismo, da existência da discriminação racial, e da defesa de uma democracia racial, mas além disso, ao analisar o desenvolvimento dos movimentos sociais e a expansão do Movimento Negro Unificado na década de 1978-1980, destaca a participação de mulheres negras na sua criação e direção, enquanto as questões raciais eram esquecidas pelo “[...] movimento feminista ou de mulheres que tem suas raízes nos setores mais avançados da classe média branca" (GONZALEZ, 2020, p. 102) e não fazia reivindicações raciais, motivando as mulheres negras, entre tantas outras situações, a perceberem a necessidade de um feminismo negro no Brasil e a se organizarem a partir do Movimento Negro e não do movimento feminista branco.

[19] Texto publicado originalmente no Correio Braziliense, 2 set. 2010.

A interseccionalidade entre raça e gênero não só havia sido percebida por feministas negras brasileiras como Gomes (2005) e Gonzalez (2020), mas passou a ser sistematicamente analisada no campo do direito norte-americano por Kimberlé Crenshaw (1991), com evidências de que algumas violações e/ou violências feitas contra mulheres tendem a ser diferentes daquelas impostas aos homens, assim como há violações/violências específicas enfrentadas por mulheres negras, mas que não atingem mulheres brancas. Para Crenshaw (2016), as mulheres negras enfrentam a interseccionalidade de raça e gênero nos mais variados contextos sociais e seria simplista tratar de questões de raça separadamente das questões de gênero e vice-versa.

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge reconhecem Crenshaw como a fundadora da teorização sobre interseccionalidade, no artigo intitulado "Mapping the Margins" (CRENSHAW, 1991):

> Crenshaw aparentemente 'cunhou'o termo 'interseccionalidade', mas seu trabalho inovador fez muito mais do que isso. (...) identifica um marcador importante que mostra não somente a crescente aceitação da interseccionalidade nos meios acadêmicos, mas também como essa aceitação reconfigurou a interseccionalidade como uma forma de investigação e práxis críticas (COLLINS & BILGE, 2021, p. 109).

Crenshaw faz uso do termo *interseccionalidade,* argumentando que não podemos dissociar raça, gênero, classe, idade, entre tantos outros fatores do contexto social, da desigualdade e da justiça social, os quais precisam ser observados quando se refere à violação de direitos humanos (CRENSHAW, 2012). A premissa da interseccionalidade é útil na discussão de práticas pedagógicas porque a mentalidade inclusiva requer atenção ao que se ensina, num processo com

> [...] desmembramentos cognitivos e psicossociais, como se as pessoas aculturadas no patriarcado branco precisassem acordar de um sono profundo embalado por repertórios masculinos. Ao despertar, poderão assimilar uma constelação inclusiva por meio de experiências e leituras com teor antirracista e anti-sexista, em favor do acolhimento da diversidade cultural (RAUEN, 2020, p. 287).

Diante do exposto, de forma interseccional no contexto brasileiro da educação, considerando que raça e gênero são [...] "inter-relacionadas e moldam-se mutuamente" (COLLINS & BILGE, 2021, p. 15-16), focamos na formação inicial de professores em uma perspectiva antirracista e anti-sexista, entendendo que [...] "a

educação tem a oportunidade de oprimir ou libertar" (COLLINS & BILGE, 2021, p.211) e aqui, optamos por apresentar uma perspectiva de educação que liberta.

AS POSTURAS ANTIRRACISTA E ANTI-SEXISTA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)

Professores(as) são agentes fundamentais para construirmos uma sociedade antirracista e anti-sexista, mas não basta, apenas, discursar. É indispensável buscar estratégias para a desarticulação dos padrões racistas e sexistas que estão enraizados na sociedade. Para haver esse engajamento por parte dos/das professores(as), é necessário que vivenciem uma formação inicial na qual sejam contempladas as problemáticas de racismo e sexismo.

Entre pesquisadores(as) cujo foco é incentivar a experiência de profissionais da educação em práticas antirracistas, Silva e Dias (2015) compreendem que

> [...]a presença do racismo nas instituições educacionais nem sempre é percebida por esses/as profissionais. A pessoa precisa convencer-se de que, possivelmente, algumas práticas, ações e falas produzidas nestes espaços reproduzem o racismo presente na sociedade brasileira. Tal constatação é, dentre outras, mais um desafio no processo formativo com este tema, tendo em vista que se um/a professor/a não compreender a relevância da abordagem desta temática, suas práticas pedagógicas, bem como suas relações sociais não irão refletir a promoção da igualdade étnico-racial. (SILVA e DIAS, 2015, p. 6-7)

O processo de se convencer (Silva e Dias, 2015) é similar em uma perspectiva anti-sexista apresentada por Guizzo, Zubaran & Beck (2017), em seu artigo sobre a reiteração de representações étnico-raciais e de gênero no cotidiano da educação básica:

> [...] acredita-se que uma educação antirracista e que prime pela equidade de gênero exige que professores/as questionem e desconstruam as representações naturalizadas de raça e de gênero e que sejam capazes de compartilhar com seus alunos/as da educação infantil e do ensino fundamental práticas pedagógicas que questionem estereótipos e preconceitos e possibilitem a construção de sentidos e significados positivos sobre as diferenças, valorizando as características que nos constituem enquanto sujeitos de uma sociedade diversa, pluriétnica e pluricultural. (GUIZZO, ZUBARAN, BECK, 2017, p. 530).

Além da valorização da atitude questionadora e da diversidade cultural,

Paola Clarinda de Freitas Oniesko (2018), que apresentou um estudo sobre a identidade negra em livros didáticos, ressalta a necessidade de que

> [...] se invista na formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que, uma vez preparados para lidar com as estratégias discursivas de dominação, possam formar cidadãos/ãs mais engajados/as politicamente com as questões que envolvam discriminação e preconceito. (ONIESKO, 2018, p. 56)

Quando discutimos a respeito da formação inicial de professores, temos como objetivo final a formação de estudantes que poderão ser crianças, jovens ou adultos, partindo do pressuposto que cada docente estará empenhado em minimizar a reprodução de culturas racistas e sexistas. No entanto, os/as educadores(as) nem sempre percebem o conflito e " [...] Talvez por não saberem lidar com tal problema preferiram o silêncio". (CAVALLEIRO, 1998, p.11) As questões relacionadas à raça e gênero, portanto, têm um forte impacto no espaço escolar e os/as professores(as) não se sentem preparados para mediar tais discussões.

A tese de Verônica Moraes Ferreira, intitulada **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia** (2018) discute justamente a percepção de professores(as) a respeito da importância da formação inicial visando a educação para as questões étnicorraciais. Sobre sua motivação de pesquisa, relata que percebia, entre seus alunos negros, um "[...] comportamento de autorrejeição e de rejeição aos que compartilhavam de suas características étnicas; muitas vezes também a adoção da mesma atitude de superioridade e desvalorização de seus colegas de pele mais clara" (FERREIRA, 2018, p. 23). Quando identificou esses comportamentos, a pesquisadora tentou desenvolver a autoestima desses alunos a partir do uso de livros de literatura infantil que ofereciam uma representatividade negra de forma positiva, enaltecendo a beleza dos personagens, a valorização racial e o respeito às diferenças. No entanto, relata que "Essas ações mostravam que esses alunos se identificavam como feios, sem inteligência e não gostavam da cor de sua pele, nem dos seus cabelos. Muitos, inclusive, afirmavam não serem negros, e sim morenos" (FERREIRA, 2018, p. 24).

Ao perceber que havia um real problema, e na tentativa de conseguir ajuda, buscou com seus colegas, também professores, possibilidades de solucionar o conflito, mas não teve êxito e identificou que tinham "[...] tendência a negarem a existência de tais problemas" (FERREIRA, 2018, p. 24), ratificando o não saber lidar apontado por CAVALLEIRO (1998).

A pesquisa realizada por Ferreira (2018) tinha por objetivo investigar em que medida as relações étnico-raciais eram tratadas nos currículos dos cursos de Pedagogia das seguintes instituições: Universidade Federal Fluminense (UFF),

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A metodologia consistiu de análise documental e de entrevistas semi-estruturadas, visando registrar, entre outros objetivos, a percepção de docentes que lecionam disciplinas específicas nos cursos de Pedagogia sobre a questões étnico-raciais na formação inicial docente. Ferreira (2018) analisou os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e as disciplinas correspondentes à temática das relações étnico-raciais, buscando também identificar a partir de entrevistas com seis docentes, sendo 5 mulheres e 1 homem, como eles/elas percebiam e avaliavam as suas práticas no desenvolvimento dessas disciplinas.

As mulheres foram identificadas como professoras A, B, C-1, C-2 e D-2 e o professor, como D-1 (FERREIRA, 2018). Segundo o relato de Ferreira (2018) as professoras A e B declararam que pesquisam a respeito das questões étnico-raciais, mas não há informações referentes a pesquisas por parte das professoras C-1 e D-2. Nos chamou a atenção o fato de que a professora C-2 pesquisa sobre temas raciais e de gênero, atuando como militante do MNB, e também o professor D-1 pesquisa sobre as questões étnico-raciais e se declarou militante do MNB.

Nas respostas dessas professoras e do professor referentes à importância atribuída à educação das relações raciais na formação inicial docente, é unânime o entendimento da importância das discussões da temática. A respondente denominada Professora A considera muito importante que a formação inicial docente articule relações étnico-raciais para melhorar a compreensão do/da professora(a) para

> [...] com as outras pessoas, com os pares e com o próprio mundo. (...) como é que você pode ser um formador se você tem um olhar preconceituoso, não só com relação à cor, até, mas com uma série de crianças que não têm um poder aquisitivo melhor? Crianças que têm uma série de dificuldades. E, geralmente, essas incidências recaem sobre a criança negra. [...] Então, se você não tiver essa formação, você nunca vai melhorar a sua própria formação para você lidar com essas questões (...) Todas nós, né? Precisamos ter um despojamento para lidar com essas questões, senão, fica difícil, também. Porque nós não fomos [...] educadas para isso. Nós não tínhamos leituras a esse respeito (Professora A, apud FERREIRA, 2018, p. 133).

Esse questionamento apresentado pela professora A implica a desarticulação de padrões racistas, aspecto enfatizado por Dias & Silva (2015), já citada. A professora C-1 entende que [...] "[...] para pensar o Brasil, hoje. [...] é super importante a gente dialogar com os futuros professores sobre a questão étnica e

racial. É um tema importantíssimo para compreender o Brasil". (Professora C-1, apud FERREIRA, 2018, p. 134). A professora D-2 responde afirmando que

> É, ela é relevante e fundamental, porque a questão étnico-racial no Brasil é uma das nossas, vamos dizer assim, feridas históricas e feridas sociais. E o cotidiano escolar é desafiado o tempo todo por essa questão das relações étnico-raciais, tanto ligada à questão afro-brasileira quando a outras etnias, culturas, como a cultura indígena, história indígena. Então, é um fundamento da nossa sociedade. A estrutura da nossa sociedade colonial, colonizada, de aspecto colonial, é fundada nessas questões, nas relações étnico-raciais, relações de dominação, de poder, poder econômico, poder político, que perpassam também as relações étnico-raciais. Entender essa sociedade, sem entender as relações étnico-raciais, no passado e no presente, é ser [risos], como a gente diz, um banquinho faltando duas pernas. Não é nem uma, faltam duas. (Professora D-2 apud FERREIRA, 2018, p. 135)

Os depoimentos das professoras C1 e D-2 refletem a compreensão de que, para construirmos uma sociedade justa, precisamos entender o passado e perceber os avanços que tivemos ao longo dos anos. Tal percepção nos remete a Oliveira (2019), a qual discute sobre a importância de compreender as relações étnico-raciais no passado e também no presente.

> Embora haja políticas que garantam que as questões raciais sejam trabalhadas em sala de aula, há uma dificuldade imensa no sentido de "como" fazer isso, (...) Nessa direção, destaco a importância da formação acadêmica e profissional dos professores, cursos de formação, oficinas, palestras e seminários, a fim de garantir um aprendizado eficaz. Discutir sobre raça é entender que é preciso falar de racismo, de escravidão, mas não é só isso, é muito mais que isso. (OLIVEIRA, 2019, p. 33)

A reflexão apresentada pelo professor D-1 também reverbera as recomendações de Oliveira (2019) sobre o valor atribuído à educação das relações étnico-raciais na formação inicial:

> Ela é essencial num país onde o racismo é parte do senso comum e é inteiramente naturalizado. As desigualdades raciais, elas são naturalizadas no senso comum. E esse é o problema, é um tema de estudo. Mas, primeiro, não é que você tem que se apropriar de um

> novo campo de saberes, não. Esse campo de saberes tem que, de alguma forma, te cutucar, te sacudir, mexer e desafiar, problematizar o conjunto amplo de toda a sua formação (Professor D-1 apud FERREIRA, 2018, p.135).

A respeito de gênero, em especial em se tratando de mulheres, a professora C-2 foi a que mais relatou ações e tem buscado trabalhar apenas com textos de mulheres negras, realizar oficinas, possibilitar momentos de escuta e diálogo: "Trata-se de receber mulheres negras de diferentes lugares tais como ONGs, associações de moradores, professoras (...) (Professora C-2, apud FERREIRA, p. 121-122). Percebemos que o interesse em discutir sobre as questões étnico-raciais de maneira interseccional partiu da única professora que pesquisa sobre isso e é militante do MNB.

Para Gomes (2005) uma das consequências da falta de preparo é o que causa o silenciamento do/da professor(a), e argumenta que:

> [...] não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação. (GOMES, 2005, p.52)

Portanto, tal qual Nilma Lino Gomes defendemos a formação inicial docente para uma educação antirracista e anti-sexista, respeitando valores e direitos de equidade..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica contida neste trabalho aproxima autoras que compreendem as dimensões social, política, histórica e cultural das categorias de raça e gênero de modo interseccional, cabendo destacar que a maioria de nossas fontes é constituída por pesquisadoras negras reconhecidas na crítica decolonial sulamericana, especialmente Lélia Gonzalez. A argumentação converge na defesa de uma educação antirracista e anti-sexista simultaneamente, para que, em sua formação inicial, professores(as) sejam sensibilizadas(os) acerca de sua responsabilidade em desenvolver uma sociedade mais justa e igualitária.

Percebemos, sobretudo na pesquisa participante de Ferreira (2018), que é unânime o entendimento dos professores respondentes sobre a importância da

formação inicial docente que contemple efetivamente as temáticas e questões étnico-raciais e de gênero, cuja indissociabilidade é evidente na história do MNB desde o final dos anos 1970.

Entendemos que fomentar a educação das relações étnico-raciais e de gênero em uma perspectiva antirracista e anti-sexista é urgente na redefinição curricular e pedagógica para a formação inicial docente dos cursos de licenciatura, sendo necessária a discussão da temática em uma perspectiva interseccional e transversal, tanto em disciplinas específicas quanto nas demais disciplinas, nos projetos de extensão universitária, nos estágios supervisionados e em todos espaços adicionais nos quais haja oportunidade para desarticular o racismo e o sexismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução Rane Souza. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2021 [1 ed. em língua inglesa, 2016].

CRENSHAW, Kimberlé. Williams. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero. **Ação Educativa**, Painel 1, 2012, p. 7-16.Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>.

CRENSHAW, Kimberlé. Williams. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, 1991, p. 1241-1299.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista **Tempo**, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122. Disponível em https://www.scielo.br/j/tem/i/2007.v12n23/

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia.** 2018. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marcozero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância. Entrevista à Revista Seaf . **Arte & Ensaios**. v. n.38, 2019, p. 222-225. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/27925-70151-1-SM.pdf. Acesso em: 03/08/2021

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIZZO, Bianca Salazar.; ZUBARAN, Maria Angelica; BECK, Dinah Quesada. Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças. **Acta Scientiarum. Education** (UEM), 2017, v. 39, p.523-531.

OLIVEIRA, Keila de. Letramento Racial Crítico nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a partir de livros de Literatura Infantil: Os primeiros livros são para sempre. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UEPG. Ponta Grossa, 2019.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas. **A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as.** 2018.Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

RAUEN, Margie – Margarida Gandara. Currículo, leituras e sistemas de discriminação: há alternativas? Revista **Interfaces**, v. 11, n. 4, 2020, p. 283-294.

SILVA, Flávia Carolina da; DIAS, Lucimar Rosa. A formação de professores/as de educação infantil no município de Curitiba e a (re)educação das relações raciais: 2015 como marco. Reunião Científica Regional da XI ANPED SUL – De 24 a 27 de julho DE 2016 – UFPR / Curitiba / PR. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-ontent/uploads/2015/11/eixo16_FL%C3%81VIA-CAROLINA-DA-SILVA-LUCIMAR-ROSA-DIAS.pdf>

ESCOLA, GÊNERO E CORPOREIDADE

Rokely Scheifiter de Ramos[20]
Emerson Luís Velozo[21]

INTRODUÇÃO

Os acontecimentos sociais e políticos dos últimos anos geraram um quadro de crise econômica e social, em que instituições e princípios que pareciam legitimados passam a ser questionados. Contestações, quanto à neutralidade/imparcialidade do ensino e a supostas doutrinação de esquerda e ideologia de gênero, atreladas a estratégias de propaganda e comoção social como as adotadas pelo "Programa Escola Sem Partido", "Escola Livre", a favor da Reforma do Ensino Médio e contra a "Ideologia de Gênero" nas escolas, criam um cenário de estagnação ou retrocesso frente ao projeto de uma Educação democrática e inclusiva, e da construção de currículos escolares multiculturais.

Conquistas caras e necessárias à sociedade brasileira, em direção à inclusão, à promoção da igualdade, sofrem tentativas de silenciamento, paradoxalmente, numa sociedade que apresenta nas suas diferentes esferas, aspectos inquietantes quanto às violações de direitos humanos, que vão desde os assustadores números da violência, a desigualdade social e a intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras.

Com vistas a essa problemática, e a constatação do avanço de uma onda conservadora sobre as escolas com um discurso de neutralidade - que desvela a naturalização e o desejo pela (re)produção do pensamento hegemônico, este texto propõe uma reflexão sobre a escola enquanto cenário silencioso e silenciado de relações e (re)produção de poder, destacando aspectos relativos a gênero e corporeidade.

Para tanto, a partir de uma abordagem teórica sociológica, faz-se nesse texto uma revisão bibliográfica que articula as contribuições dos estudos culturais e de gênero e destaca as teorias crítico-reprodutivistas na compreensão da Instituição Escolar. A revisão apresentada no texto é parte da Dissertação de Mestrado intitulada *Abordagens de gênero em livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro, UNICENTRO, no ano de 2018.

[20] Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Graduada em História, especialista em Gestão Escolar, Educação no Campo e em Comunicação, Multimidia e Multimeios. Mestre em Educação.
[21] Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Professor do Departamento de Educação Física e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em Desenvolvimento Comunitário (PPGDC).

ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS: ESCOLA, PODER E GÊNERO

A escola, nos moldes em que conhecemos hoje, começou a se configurar a partir do século XVII, em razão das demandas provenientes do avanço do capitalismo, principalmente para a formação de mão-de-obra e disciplina dos trabalhadores. Segundo Coimbra (1989, p. 14), "com isso, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar a ideologia burguesa e, com isso mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo origem de classe". Essa concepção de educação, como elemento de integração social, marca a teoria funcionalista difundida a partir do século XIX, tendo como um dos seus principais pensadores Émile Durkheim, o qual defende que a escola tem a função de imprimir sobre as novas gerações valores morais e disciplinares, para a defesa do chamado *status quo*.

No século XX esse pensamento conservador foi questionado por vários autores, que passaram a olhar a Instituição Escolar como progressista/libertadora, atribuindo a ela o papel de conscientizadora e mobilizadora, numa proposta de ruptura com a ordem social vigente. Temos, então, a construção de um pensamento imobilista e outro idealista, que se contrastou com estudos realizados por autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, que propõem outras interpretações.

Althusser compreende a escola como um elemento do aparelho ideológico do Estado, rompendo com o mito de que a escola é neutra, ele afirma:

> A "cultura" que se ensina nas escolas não passa efectivamente de uma cultura em segundo grau, uma cultura que "cultiva" visando um número, quer restrito quer mais largo, de indivíduos desta sociedade, e incidindo sobre objectos privilegiados (letras, artes, lógica, filosofia, etc.), a arte de se ligar a estes objectos: como meio prático de inculcar a estes indivíduos normas definidas de conduta prática perante as instituições, "valores" e acontecimentos desta sociedade. A cultura é ideologia de elite e/ou de massa de uma sociedade dada. (ALTHUSSER, 1979, p. 44).

Bourdieu e Passeron analisam-na como produtoras de "habitus", em que toda ação pedagógica é uma violência simbólica, a qual acontece principalmente através da comunicação, que, segundo os autores, não se dá em plano de igualdade; em resumo, a escola exerce uma dupla função, a de reprodução e legitimação das desigualdades. "A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes" (NOGUEIRA, 2009, p. 75). E ainda, porque considera a ação pedagógica uma violência simbólica e o sistema educativo coercitivo. A legitimação se daria através da conversão de um

neutra e universal, e é esta neutralidade que garante a autoridade escolar, pois oculta as arbitrariedades.

Bourdieu propõe uma nova interpretação da Instituição Escolar e da educação, questionando a visão otimista de inspiração funcionalista, que via a escola como uma Instituição neutra e de importante papel para a construção de uma sociedade justa e democrática. Ao contrário do que propunha tal teoria, ele verificou que a escola constitui um dos espaços privilegiados de (re)produção da estrutura social, e consequentemente, das diferenças. Em seus trabalhos a escola é entendida como uma Instituição que serve a reprodução e legitimação dessas diferenças. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições, por meio da qual, se mantem e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA, 2009, p. 14).

Michel Foucault, por sua vez, ao estruturar uma genealogia do poder, analisou como o poder se difunde e se legitima na sociedade, evidenciando que há relações de poder onde elas não são normalmente percebidas. Nessa perspectiva a escola pode ser pensada como um mecanismo de aceitação, manutenção e reprodução do poder (SILVA, 1994).

Tais teorias problematizam a instituição escolar, revelando que esta acaba por fortalecer e garantir o poder de uma classe dominante, através do ensino e "naturalização" de valores, hábitos e costumes de uma classe.

Do ponto de vista dos estudos de gênero, compreende-se que a escola é umas das principais instituições detentora do poder de construção das diferenças. Sobre isso, Louro (1997) observa que a escola sempre separou os sujeitos, e manteve uma hierarquia interna.

> A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p.57).

Em relação ao papel da escola na construção das diferenças, Cavalcanti (2003) afirma:

> A escola ocupa [...] um importante papel como instituição social perpetuadora de discursos que mantêm relações de poder entre grupos humanos. [...] acabam por generificar atributos que, a priori, podem privilegiar, indistintamente, qualquer indivíduo, seja ele homem ou mulher, pobre ou rico, preto ou branco (p.184).

Toda a estrutura e a forma de funcionamento dessa Instituição, como a postura docente, a linguagem, o livro didático e outras formas quase imperceptíveis, não apenas refletem as concepções que permeiam a sociedade em dados momentos históricos, mas delimitam os espaços dos indivíduos e também estabelecem normas e padrões, de forma a intensificar as diferenças étnicas, de classes sociais, de gênero e relativas à sexualidade. Assim, qualquer estudo sobre gênero implica necessariamente o entendimento das relações de poder. Estudos feministas buscam compreende-lo no sentido proposto por Scott e Bourdieu, como exercido de modo a reproduzir disposições culturais. Tal indissociabilidade ocorre porque a construção da ideia de "diferença sexual" se estabelece nas relações de poder e é edificada a partir de uma referência/padrão que uma vez estabelecido se (re)produz por diversos meios, e assim vai se reafirmando continuamente.

Essas mudanças de olhar sobre a educação, operadas a partir da década de 1960, suscitam a reflexão sobre o inegável papel da escola na construção e ou manutenção de representações, estereotipadas ou não, das relações gênero, principalmente quanto à tarefa de pensar os discursos e mesmo os silêncios contidos nos conteúdos e livros didáticos. Ainda nesse período, desenvolve-se a chamada "segunda onda" do feminismo, e autores (as) passam a refletir para além das preocupações sociais e políticas, voltando-se para construções teóricas sobre gênero. Tornando-se praticamente consenso entre elas que, instituições, discursos, códigos, práticas e símbolos fazem parte de complexas redes de poder que constituem hierarquia entre os gêneros.

Com os "Estudos de mulheres" procurou-se mostrar a participação da mulher e os diferentes papeis assumidos por essas na sociedade e a denunciar sua ausência em outros, como nas ciências. Perturbando a ordem política e subvertendo a ciência da objetividade e neutralidade, tais estudos vão adentrando aos poucos no mundo acadêmico. De acordo com Scott a adoção do termo gênero está relacionada à busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, "(...) o uso do termo "gênero" visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois "gênero" parece se ajustar a terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo" (SCOTT, 1995, p.75).

O termo passa a ser usado de maneira distinta de sexo, atribuindo-se um caráter relacional (o que é ser mulher ou homem são definições que se constroem na relação com o outro) e de afirmação do "caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1995, p. 72).

Deslocando o debate para o campo social, passa-se a buscar na história, nos arranjos sociais e nos aspectos culturais, as explicações para as desigualdades, pesando sobre os estudos o seu caráter plural. Louro (1997), explica que a necessidade desse olhar plural deve-se ao fato de que as representações e projetos sobre homens e mulheres podem se diversificar no tempo, e no interior de diferentes sociedades e grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe).

Scott (1995) em sua definição de gênero considerou duas partes, diversos subconjuntos, que segundo a autora estão inter-relacionados, mas precisam ser analisados diferentemente.

> O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos inter-relacionados: em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentem limitar e conter suas possibilidades metafóricas (...) (SCOTT, 1995, p. 86).

Da compreensão dos sujeitos como tendo identidades múltiplas e móveis depreende-se a ideia de que o gênero, assim como a etnia, classe, etc, “institui” a identidade do sujeito, e se constitui como uma categoria social imposta sobre corpos sexuados. Mais precisamente, o gênero constitui e é constituído pelo sujeito através das práticas sociais e, portanto, pelas instituições sociais.

Estudos de gênero apontam que a Instituição Escolar é um desses espaços constituintes de categorias, e através da estrutura física, das práticas educativas, da linguagem, se instituem símbolos/códigos a partir dos quais os sujeitos se constituem.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

É no processo de escolarização do corpo e da mente que se dá a interiorização desses símbolos, códigos e concepções que delimitam espaços, comportamentos, etc; e que tornam “naturais” os padrões constituídos historicamente. Tais delimitações tornam-se referenciais a partir dos quais o indivíduo vai constituindo sua identidade de forma quase imperceptível.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 1997, p.64).

Os teóricos pós-críticos atribuem destacada importância à linguagem. De acordo com a concepção lacaniana ela é a chave de acesso da criança à ordem simbólica. Para as estudiosas de gênero é através dela que se constrói a identidade generificada (gendered), considerando que "(...) as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares" (SCOTT, 1997, p. 82). Entende-se que a linguagem designa e delimita os lugares dos sujeitos, através do ocultamento do feminino, pelo uso que faz do diminuitivo, pelos adjetivos que atribui, pela ausência da fala e tantas outras situações colocadas como despretensiosas-inerentes ao idioma.

Os espaços físicos, assim como a linguagem e as metodologias de ensino, também tendem a separar meninos de meninas, as expectativas de aprendizagem e de comportamento variam de acordo com o sexo dos alunos. E assim, mitos como o de que meninos são mais habilidosos em matemática e em educação física e/ou, que as meninas possuem grafia melhor e desenvolvem melhor habilidades artísticas, vão emergindo e se constituindo como verdades nos espaços educativos.

Corrobora para tudo isso a disciplina e a vigilância características das instituições modernas, apontadas por Foucault (1977), que tratam de censurar qualquer comportamento "desviante" seja em relação à sexualidade, aos corpos ou à mente.

> A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos (LOURO, 1997, p. 85).

A construção das diferenças está imbricada nas relações de poder, tanto é que a própria escola que fora por grande parte da história um lugar de trabalho predominantemente feminino, se constitui desde o seu início como masculina, sua organização é resultado de seleções constituídas de acordo com os interesses do poder hegemônico (homem, branco, heterossexual). Ela é marcadamente masculina:

> (...) não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os

> livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação "científicos" e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos (LOURO, 1997, p. 89).

Esse aparato, somado à ação pedagógica, acaba por "inculcar" a ideologia dominante-masculina, (re)produzindo-a. Sobre isso Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009, p.04), observam que a educação escolarizada "prolonga os determinismos sociais ditados pela classe de origem, assim como os de gênero". Segundo esses autores tal processo passa pelo exercício da violência simbólica, entendido como inculcação de arbitrários culturais, que se dá pela ação pedagógica.

A Instituição Escolar por ser heteronormativa e androcêntrica, longe de ser harmônica, contribui para a constituição e perpetuação do *habitus*, reforçando objetiva e explicitamente um poder já constituído. Por tudo isso, a escola torna-se num campo de exercício (desigual) de poder, onde as práticas, os conteúdos selecionados, a comunicação e mesmo os termos utilizados pelo docente e pelos livros didáticos nos remetem a um mundo masculino, que se tornam a medida, o padrão, e que por consequência legitima o discurso dicotômico existente. Reforça-se assim, o poder historicamente constituído do homem branco e heterossexual, sinônimo de civilidade.

Esse fato suscita um questionamento, pois essa lógica ignora todos os sujeitos sociais que não se enquadram nela, como por exemplo, os homossexuais. Faz-se necessário aos professores uma postura crítica quanto a sua prática, seleção de conteúdos e textos, conforme sugere Louro:

> É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para a nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997. P. 64).

Evidencia-se, então, quanto o espaço escolar é importante na construção de definições de feminino e masculino e como são idealistas as visões que se tem da Instituição Escolar. Tais reflexões propõem a desmitificação de certas concepções que se cristalizaram na sociedade por meio do que Bourdieu chama de dominação simbólica. Repercutem no campo da educação e associados à ação de movimentos

sociais, operaram uma mudança de olhar sobre a educação na contemporaneidade, destacando as pautas dos grupos organizados em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade.

O CORPO – LÓCUS DO GÊNERO

A experiência de olhar para a Instituição Escolar a luz das teorias critico-reprodutistas e de gênero, evidencia como as práticas institucionalizadas pela escola contribuem para (re)produção da estrutura social e das diferenças. No caso do gênero a dominação simbólica opera-se por diferentes meios sobre os corpos e legitima-se na narrativa da diferença biológica, logo o corpo é o local da materialização da diferença.

A reflexão sobre gênero no contexto educacional suscita a necessidade de compreensão da Sociologia do corpo, visto que as explicações biológicas geralmente atreladas ao corpo parecem negligenciar as implicações sociais sobre a instituição dos corpos e de sua identidade de gênero. Assim como o gênero, sexo e corpo foram problematizados pela crítica feminista dos anos de 1980 e 1990, que os considerou como construções culturais e históricas. Nessa perspectiva,

> o corpo não é "dado", mas sim produzido - cultural e discursivamente - e, nesse processo, ele adquire as "marcas" da cultura, tornando-se distinto. As formas de intervir nos corpos - ou de reconhecer a intervenção - irão variar conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com eles (LOURO, 2000, p. 61).

As “marcas” de identidade expressam aspectos da cultura em torno da qual os corpos são significados, representados e interpretados; e do jogo de poder em ação. A demarcação das fronteiras da identidade de gênero inscreve-se sobre os corpos, e “têm importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais, é preciso demarcar o lugar do outro” (LOURO, 2000, p. 70), por isso os corpos são constantemente vigiados.

A Instituição Escolar, enquanto espaço de relações de poder, de vigilância e controle sobre os corpos, sobre a mente e sobre a sexualidade, esconde por trás do discurso de neutralidade e emancipação, a (re)produção silenciosa de discursos hegemônicos e legitimadores dos arranjos e das desigualdades sociais e de gênero. Nesse processo, o corpo é parte significativa, moldado pelo contexto social e cultural, desempenha o papel de emissor, propagador e receptor de significações que fundamentam a existência individual e coletiva.

Entendido como “o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2007, p.07), o corpo é resultado da educação

(intencional ou não) que recebe e das identificações e assimilações advindas do seu círculo social. Através dele o homem apropria-se, compartilha e (re)significa sistemas simbólicos que fundamentam a existência individual e coletiva

Recorre-se frequentemente ao corpo para justificar uma suposta "naturalidade" das diferenças entre homens e mulheres, a convenção puramente física e ou biológica dos corpos desconsidera que a inscrição dos gêneros nos corpos é feita dentro de uma determinada cultura, sendo, portanto, resultado de um processo educativo que carrega as marcas dessa cultura. A distinção dos sexos é marcada fortemente pelo corpo, sendo visto como determinante da sexualidade e consequentemente de um comportamento padrão, conforme Louro:

> Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em conseqüência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambigüidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de "marcas" biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada (LOURO, 2000, p. 08).

Concebido como a principal marca do gênero, ele delimita o que é ser homem ou mulher, nele se projetam todas as convenções sociais formadoras dos sexos: características, comportamentos, etc. Constitui-se como símbolo/referencial de afirmação das identidades e diferenças, visto que de acordo com Woodward (2000, p.09) a constituição das identidades é um processo relacional – a caracterização do "eu" se dá a partir do outro, "do que o outro não é" em comparação à cultura hegemônica e a partir dela. É um elemento de diferenciação – sua produção no contexto cultural pressupõe classificações, ordenamentos, hierarquias.

Logo, a construção da identidade - marcada por símbolos, pela diferença e pela exclusão que estabelece a norma e o "outro" - é tanto simbólica quanto social, e está imbricada com as redes de poder que circulam numa sociedade (LOURO, 2000). O pertencimento a um grupo social pressupõe que os indivíduos compartilhem de símbolos e significados reafirmando-os, o corpo é assim entendido como uma identificação resultante de construções a partir de padrões sociais e culturais dos grupos ao qual pertencemos. Afirma Weeks (2000, p. 28) "nossas definições, convenções, crenças, identidade e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural". De acordo com o autor, eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder, é dessa forma que a feminilidade tem se definido ao longo do tempo – em relação ao masculino.

A materialização do corpo generificado é resultado de um processo de

submissão a normas regulatórias. Segundo Butler (2000, p. 111) “o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder”. De acordo com a autora, a performatividade de gênero deve ser compreendida não como um "ato" singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia.

> A performatividade não é, assim, um "ato" singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação de sua historicidade) (BUTLER, 2000, p. 121).

A materialidade é demarcada no discurso que por sua vez situa-se num contexto histórico e de relações de poder. A Instituição Escolar, enquanto espaço de (re)produção de poder, por sua essência racional e por uma suposta imparcialidade, procura neutralizar a presença corpórea do indivíduo, a manifestação corporal e de suas necessidades devem ser contidas, pois a mente é tida como foco principal, assim tanto os saberes científicos quanto convenções sociais são recebidas por corpos submetidos a uma disciplina institucionalizada. Essa noção que separa corpo e mente é segundo hooks (2000, p.82), “resultado do treinamento baseado no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental”.

Os Estudos de Gênero apontam ainda, para a escolarização do corpo e para a existência de uma pedagogia da sexualidade, que procura produzir a sexualidade “normal”, delimitando condutas sexuais ditas femininas ou masculinas, e silenciando outras possibilidades. Segundo Britzman nos modelos normativos de educação,

> A educação sexual se torna preocupada em colocar a especificação do objeto apropriado como um problema e em privilegiar aqueles sujeitos que devem ser vistos como *normais*. Louro nesse sentido, afirma que à escola coube “de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la” (Britzman, 2000, p. 71).

Intensamente vigiados e repreendidos de forma individual e ou coletivamente, procura-se por meio de regras de vestimentas, de comportamento,

pela linguagem e pelos silêncios instaurar uma escola "assexuada". Por essa razão – a de assumir uma postura "neutra", o que significa na verdade o posicionamento hegemônico – machista, dicotômico e heterossexual, a escola reproduz o binarismo homem x mulher e a hierarquização, baseando-se no discurso da naturalidade. Com vistas à promoção de uma sociedade dita "civilizada", de acordo com ideais liberais, a escola assume o papel de produtora de masculinidades e feminilidades. As relações de gênero e poder se reproduzem, enquanto as questões relativas à sexualidade são caladas.

Na escola os corpos são adestrados, as experiências vividas provocam marcas impressas nas identidades, os indivíduos estão implicados nesse processo – participam na construção de suas identidades. As pedagogias da sexualidade e do gênero desenvolvidas, seja pela escola ou por outras instâncias sociais, "se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos" (LOURO, 2000, p.17).

O espaço público da aprendizagem tem se mostrado um lugar onde o corpo é anulado, essa divisão entre mente/corpo tem sido um dos focos da pedagogia crítica feminista, segundo a qual não se pode agir como espíritos descorporificados, o conhecimento e o pensamento crítico devem ser orientadores na vida dos indivíduos.

Só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, considerando os sistemas culturais, sociais e históricos que moldam, estruturam e significam os padrões de normalidade. Assim sendo, pode-se afirmar que a desigualdade de gênero e a opressão sexual não são fatos imutáveis da natureza, mas sim, construtos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, além da resistência que vem se estabelecendo em relação ao tema gênero, presenciamos a expansão do ensino cívico militar e o aumento da tensão no campo educacional, o currículo como espaço de luta revelou-se diante da proposta de um "novo Ensino Médio" – que parece caminhar no sentido de uma educação bancária/conservadora.

Essas situações reforçam a importância de uma educação plural, que se preocupe com a condição humana, que seja capaz de decodificar os meios de dominação simbólica. Urge a necessidade de se manter e efetivar uma agenda educacional preocupada com questões relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, que situe a equidade em suas prioridades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas**. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

BRITZMAN, D. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução:** Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa; Fim de Século edições, Sociedade unipessoal, Lda. 1984.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. (org**). O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALCANTI, E. L. S. **A apreensão do conhecimento escolar numa perspectiva de gênero**. In: FAGUNDES, T. C. P. C. Ensaios sobre Identidade e Gênero. Salvador: Hevécia, 2003, p. 177-210.

COIMBRA, C. M. B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 1989, vol.9, n.3, pp. 14-16.

hooks, B. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. (org). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição.

_____. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade. 25(2): 59-76. Jul./dez 2000. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br, acesso em 06/06/18.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade.** O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. Labrys, estudos feministas. Número 1-2, julho/ dezembro 2002. Disponível em: <https://www.labrys.net.br>. Acesso em 10/06/18.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, I. F. A sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: ____. (org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. (org.). **Alienígenas em sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 155-171.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n 2, jul./dez. 1995. p. 71-99. Disponível em: Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-82.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (org**.). Identidade e diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL EM UNIÃO DA VITÓRIA, PR

Marcela Mazur[22]
Emerson Luís Velozo[23]

INTRODUÇÃO

A investigação sobre a formação e a identidade docente tem atraído um grande número de estudiosos e pesquisadores ao longo das últimas décadas, em busca de maior compreensão sobre os processos que constituem a docência. Tardif (2011) escreve que nos últimos vinte anos a profissionalização na área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo. Afirma, ainda, que na América do Norte, na Europa e também nos países latino americanos existe um movimento quase que internacional em que políticas educacionais, reformas e novas ideologias convergem na direção da formação e do ensino, tendo como elemento central a questão da epistemologia da prática.

Epistemologia da prática profissional é "o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas." (TARDIF, 2011, p. 255). Nessa perspectiva, o saber do professor ganha uma amplitude que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, que envolvem os saberes produzidos no próprio trabalho, ou seja, saberes práticos e específicos que são construídos no e por meio do trabalho no seu dia a dia, e que devem ser contemplados nos cursos de formação, seja ela inicial ou continuada.

Tardif (2011) afirma que desde a década de 1960 ocorre um declínio no campo tradicional da epistemologia, ao mesmo tempo em que se abrem diferentes "objetos epistêmicos". Observa-se que o estudo dos saberes cotidianos, as ações, a realidade social e individual é o que constituí esses novos objetos. Com base nessa perspectiva que construímos as reflexões sobre a formação docente.

Os saberes dos professores caracterizam-se por serem plurais, provenientes de várias fontes, resultantes da história individual, da formação inicial e da trajetória profissional de cada um. Essa ideia nos permite compreender que todos os saberes que são produzidos pela socialização profissional são base para a construção de identidades pessoais e docentes.

---

[22] Professora da Rede Municipal do Ensino Fundamental de União da Vitória, PR. Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO).

[23] Professor do Departamento de Educação Física e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Desenvolvimento Comunitário (PPGDC) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Neste estudo apresentamos algumas considerações a respeito do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal (PDEM), um projeto de formação continuada desenvolvido na cidade de União da Vitória, PR. De acordo com os seus documentos norteadores (UNESPAR, 2016), o objetivo deste programa de formação é gerar reflexões teóricas sobre a prática docente na educação básica para possibilitar transformações pedagógicas na escola.

A formação continuada do PDEM foi desenvolvida em parceria com a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória, por meio de um convenio de cooperação técnico financeiro, entre a Prefeitura Municipal e a Instituição de Ensino Superior. O programa foi desenvolvido entre agosto de 2016 e junho de 2018, com a oferta de quarenta e duas vagas para professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Todas as vagas foram preenchidas por mulheres. Não houve afastamento das profissionais de suas funções, devendo estas, durante o período de sua hora atividade, participarem das atividades formativas.

O PDEM foi um momento importante na história do magistério púbico municipal de União da Vitória, pois se trata de uma proposta inédita no âmbito da secretaria municipal de educação, além de única, pois não ocorreram mais edições do programa. Portanto, este programa se configurou como um objeto de investigação que possui significativa originalidade.

A existência desse programa despertou o interesse em ouvir as professoras participantes do PDEM sobre o que essa experiência significou, buscando conhecer a interpretação das próprias envolvidas acerca do programa. Nesse sentido, a problemática que orienta a pesquisa diz respeito à compreensão do modo como o PDEM interferiu na identidade docente das professoras vinculadas ao programa. O estudo se desenvolveu sob a perspectiva antropológica e sociológica, considerando tanto a intencionalidade interpretativa a partir da perspectiva dos sujeitos e da cultura, quanto os aspectos resultantes da estrutura social na qual estão inseridos. Dar voz às professoras amplia as possibilidades de respostas que nos levem a compreensões sobre os dois aspectos que sustentam essa pesquisa: a formação continuada e a identidade docente.

O objetivo geral do estudo foi compreender o modo como o PDEM interferiu na identidade docente das professoras participantes do programa. Os objetivos específicos foram: a) compreender a estrutura e o funcionamento do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal - PDEM; b) identificar aspectos da trajetória acadêmica e profissional das professoras PDEM que proporcionem a compreensão de suas identidades docentes; c) analisar o contexto de produção dos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no âmbito do PDEM considerando possíveis regularidades nas identidades docentes; d) investigar as relações estabelecidas entre as professoras da educação básica e os professores e professoras do ensino superior. As respostas a esses objetivos devem nos levar a uma variedade de aprendizados, significados, sentimentos, experiências, comportamentos, entre

tantos outros aspectos que fazem parte e consolidam o processo de tornar-se professor (GUARNIERI, 2005).

Consideramos que a participação no PDEM possibilitou movimentos no processo identitário das docentes, pois ele se caracteriza como experiência formativa, como um espaço de construção/reconstrução de identidades, que demandou tempo, e que tinha por objetivo promover mudanças, provocando em cada docente um sentido próprio a suas experiências. Espera-se que essa pesquisa possa resultar em contribuições importantes para as ciências da educação, produzindo um conhecimento que toma como referência as professoras, os seus pensamentos, procurando compreender as práticas pedagógicas a partir das narrativas ou descrições delas próprias.

Embora os estudos sobre a formação docente e identidade docente sejam abundantes nos Programas de Pós-Graduação, avaliamos que registrar a experiência formativa do PDEM e seus significados, tem como intencionalidade despertar reflexões acerca do percurso pessoal e profissional docente, produzindo contribuições propriamente pedagógicas sobre a profissão em toda a sua complexidade científica e humana.

APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO

Compreender como o professor se torna professor, e de que forma a sua ação pedagógica é influenciada por suas experiências pessoais, formativas e profissionais, são interesses interpretativos indispensáveis à reflexão deste trabalho, que está apoiado nas perspectivas da cultura, cultura escolar e identidade docente.

Cultura e identidade pertencem a uma mesma realidade. A identidade docente é indivisa à identidade cultural e social. O que caracteriza a cultura é a sua capacidade de gerar e organizar símbolos significantes, ou seja, atribuir significado às ações humanas, que se tornam ações simbólicas. É justamente com base nesse entendimento que Geertz (1989) assume que a cultura deve ser estudada como uma ciência de interpretações, em busca de significados, "[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; [...]" (GEERTZ, 1989, p. 04). A totalidade acumulada de ações simbólicas gera padrões de comportamentos que penetram em nossas experiências, são aprendidos, transmitidos, acumulam-se e condicionam nossa existência (LARAIA, 2008). Nesse sentido, Stuart Hall (1997) afirma que a cultura possui uma função integradora, e acaba delineando nossas identidades:

> O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto

> especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 26).

Para o autor, as diferentes representações que medeiam nossa trajetória de vida atendem ao nosso desejo, consciente ou inconsciente, de significarmos nosso modo de vida, sendo que essa significação só é possível por meio da cultura. Nossa subjetividade, se encontra justamente nesse processo de escolhas entre uma multiplicidade de significações possíveis, porém, essa mesma subjetividade está impregnada de representações que são sociais e variáveis de acordo com o grupo, espaço e experiências em que estamos envolvidos.

Outra contribuição válida para esse estudo é o conceito de *habitus* proposto pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. *Habitus* é aqui compreendido como:

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]" (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Setton (2011) apresenta o conceito de *habitus,* proposto por Bourdieu, como um princípio mediador, um princípio de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência. Segundo a autora, Bourdieu, ao utilizar esse conceito mostra que a cultura é um conjunto de esquemas fundamentais assimilados a partir dos quais se produzem uma infinidade de esquemas particulares (SETTON, 2002). Tendo como base as definições de *habitus* de Bourdieu, fundamentamos nossa análise sociológica no conhecimento praxiológico, que propõe problematizar a mediação entre o indivíduo e a sociedade, a relação dialética no duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade, sendo o *habitus* a subjetividade socializada, considerando suas conjunturas (BOURDIEU, 1983).

Partindo das reflexões antropológicas e sociológicas sobre cultura e identidade, estreitamos nossas reflexões sobre cultura escolar e identidade docente. Forquin (1992) diz que as escolas são o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos, ou seja, locais de transmissão cultural. Cada escola possui uma cultura que lhe é própria, que diz respeito aos "[...] processos que se desenrolam no interior da "caixa-preta" dos estabelecimentos e das salas de aula, a forma das relações sociais que aí se travam, [...]" (FORQUIN, 1992,

p. 43). Nesse aspecto a escola é entendida em sua experiência cotidiana, para além das estruturas institucionais, no sentido de analisar uma cultura que dá maior visibilidade para os sujeitos que vivenciam esse espaço e suas experiências.

Com relação a identidade docente, Nóvoa (1995) diz que tornar-se professor está ligado a histórias de vida, e evoca ao tempo, escolhas e experiências. Ou seja, a identidade docente é construída na mediação entre o eu pessoal e profissional, em um processo complexo de significações dentro do contexto da cultura escolar.

> [...] A identidade é um lugar, [...] é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se *diz professor* [...] (NÓVOA, p. 16, 1995).

De acordo com o autor compreendemos que o processo de construção da identidade docente se dá da mesma forma como se constitui a identidade de qualquer outro sujeito social, por meio de suas experiências e significações, e que se formata no contexto da cultura escolar. Nessa perspectiva, a fim de situar a identidade docente dentro de uma abordagem sociológica, partindo da noção de *habitus* de Bourdieu, não se poderia apontar um *habitus* docente coerente e único, mas um conjunto de *habitus* que compõem a prática docente em função de variantes e conjunturas diversas. A utilização das contribuições teóricas de Nóvoa e Bourdieu se complementam, e auxiliam na superação de uma visão que ou naturaliza ou é extremamente subjetivista das identidades docentes.

Dimensões pessoais e profissionais incidem sobre a formação das professoras que integram essa pesquisa. Ao passarem pela formação do PDEM, elas, simultaneamente, exteriorizaram seu próprio ser perante o grupo social e interiorizaram as características inscritas nessa experiência. Assim, propomos analisar os significados que as professoras construíram a partir do PDEM, pois consideramos que, possivelmente, essa experiência gerou reflexões sobre a maneira como exercem, como se sentem, e como se dizem professoras, interferindo em suas identidades docentes.

Inicialmente realizamos um estudo exploratório com a leitura de documentos e materiais pertinentes ao PDEM. Para compor o grupo foco da pesquisa convidamos todas as 42 professoras vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de União da Vitoria, PR que integraram o PDEM. Destas, 37 se disponibilizaram a participar do estudo. Para que a análise e interpretação dos resultados do trabalho não se fragilizasse com uma visão individualizada e singular, a pesquisa contou com o maior número de docentes possível, pois a abrangência máxima da descrição traz melhor compreensão do objeto de estudo (GOLDENBERG, 2004).

O propósito em fazer com que as professoras PDEM se expressassem e identificassem o valor significante das experiências e aprendizados de que são portadoras, fez com que a investigação utilizasse um questionário com perguntas abertas, o que foi respondido pelas 37 docentes. O questionário buscou informações sobre a trajetória acadêmica e profissional das professoras, a produção de projetos de intervenção pedagógica que foram desenvolvidos no decorrer da formação, e as relações estabelecidas entre a educação básica e o ensino superior. O objetivo foi buscar definições coletivas sobre uma mesma realidade socialmente constituída, tendo as professoras PDEM a centralidade das significações, considerando tais significações como produto da interação cultural. Uma vez recolhido todo material com as contribuições das professoras, iniciamos o processo de análise e cruzamento das informações, organizando as principais percepções em um trabalho de leitura e classificação de regularidades e especificidades, procurando interpretar o grupo e suas significações.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL – PDEM

Por entender esse momento de formação continuada como um processo de socialização profissional, levando em conta elementos que fazem parte da história individual, do contexto formativo e cultural, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender de que modo o PDEM interferiu na identidade docente das professoras que participaram do programa. Partindo deste objetivo geral, analisamos as experiências vividas no decorrer da formação, desenvolvendo os objetivos específicos.

O *primeiro objetivo específico* foi compreender a estrutura e o funcionamento do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal – PDEM de União da Vitória, PR. O PDEM teve vigência de agosto de 2016 a junho de 2018, e formou 42 professoras do quadro próprio do magistério municipal de União da Vitória, PR. O edital que lançou o programa e selecionou as cursistas, estabelecia que até três meses do termino da formação, as professoras concluintes receberiam em folha de pagamento 25% a mais nos proventos em relação ao plano de carreira. É importante destacar que na esfera municipal o aumento de 25% sobre o salário base ao professor é previsto somente para quem concluir mestrado na área de educação. Essa informação é pertinente para compreendermos o contexto do programa, pois à vista disso, ele passou a ser chamado, informalmente, de mestrado municipal. Isso demonstra uma importante dimensão simbólica do PDEM, que não se trata somente um curso de formação continuada, pois adquiriu um status bastante significativo perante a comunidade docente do magistério local.

Observamos os seguintes documentos normativos: edital 01/2016 SEMED/UVA de 02 de maio de 2016 (UNIÃO DA VITÓRIA, 2016); o Plano de Trabalho para Execução do Programa de Desenvolvimento Educacional Municipal – PDEM, turma de 2016, de 01 de agosto de 2016 UNESPAR, 2016); e o Relatório Final das

Atividades do PDEM, de junho de 2018 (UNESPAR, 2018). O edital de seleção previa pontuação sobre tempo de serviço, e cursos de especialização, o que de certa maneira, beneficiou que as profissionais com maior tempo de serviço acessassem as vagas ofertadas.

Outra norma prevista no Edital 01/2016 que merece destaque é sobre o fato que as professoras selecionadas deveriam permanecer em suas funções, sem afastamento, e utilizar da hora atividade, para realização das atividades previstas no cronograma de execução do programa. No que concerne às informações trazidas pelos documentos, questionamos as docentes colaboradoras desse estudo, sobre o que as levou fazer o PDEM, e quais as dificuldades encontraram nesse percurso formativo. As respostas indicaram que as motivações de adesão estavam ligadas a uma chance de valorização profissional e financeira, que foi aceita em detrimento do próprio trabalho docente, já que as dificuldades relatadas apontaram para uma sobrecarga de trabalho. A esse respeito, não podemos deixar de problematizar de maneira crítica que, mesmo sendo uma proposta inovadora a nível municipal de formação continuada, o PDEM, se desenvolveu em condições pouco favoráveis.

A fim de nos aproximarmos das docentes que participaram desta pesquisa, foi estabelecido o *segundo objetivo especifico* da dissertação: identificar aspectos da trajetória academia e profissional das professoras PDEM, que proporcionem a compreensão de suas identidades docentes. Com relação às professoras PDEM foi possível constatar que a grande maioria realizou o curso de graduação na única instituição pública de ensino superior da região, e apenas três se graduaram em instituição particular de ensino. De acordo com os estudos de Bourdieu o fato das professoras terem se submetido em sua trajetória acadêmica e profissional a condicionantes semelhantes, pode indicar uma causalidade estrutural, que determina probabilidades segundo a origem social. É possível, pois, considerarmos que as conjunturas sociais que levaram as professoras a uma mesma escolha profissional, e consequentemente a graduação na mesma instituição de ensino, faz com que elas pertençam a uma mesma classe.

Na tentativa de não limitar nossa reflexão sobre as identidades docentes, apenas com base em uma visão que tenderia a conceber a trajetória das ações dos indivíduos deduzidas de sua posição em um domínio social constituído, partimos na busca de informações que indicassem a construção simbólica de tais identidades, interrogando sobre os significados da docência para as professoras PDEM. As respostas a essa questão evidenciaram a expectativa que a profissão carrega social e culturalmente, pois em suas respostas as professoras demonstraram que estão engajadas em contribuir para transformar o mundo, realidades, fazer a diferença na vida de seus alunos e alunos, além de expressarem consciência sobre aspectos específicos que o oficio exige, como a necessidade de estar em constante aprendizado.

Mesmo considerando que existem variantes individuais, foi possível

constatar certas regularidades nas respostas das professoras. Assim, longe de detectarmos uma causalidade desconexa, afirmamos, com base nos conceitos de Bourdieu, que as professoras significam a docência, a partir do contexto social que envolve a profissão. Tendo como base as definições de *habitus* de Bourdieu, fundamentada na análise sociológica do conhecimento praxiológico, concluímos que as percepções das professoras PDEM sobre sua prática profissional, são expressões do seu *habitus,* sua subjetividade socializada, especialmente no que diz respeito à função social da profissão, à cultura do grupo de pertença, e ao nível de representação social em que se desenrola.

O *terceiro objetivo especifico* dessa dissertação foi definido como: analisar o contexto de produção dos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no âmbito do PDEM, considerando possíveis regularidades nas identidades docentes. Primeiramente é preciso esclarecer que a elaboração e aplicação de projetos de intervenção pedagógica nas escolas era tarefa central do curso. A proposta de trabalho fez com que as professoras identificassem um problema em sua prática para desenvolverem seus estudos através de um modelo teórico cientifico. Para conhecer mais de perto os projetos de intervenção pedagógica, fizemos a leitura de materiais disponibilizados pelas professoras PDEM sobre suas produções. Além da leitura desse material também questionamos as professoras sobre porque escolheram o projeto que desenvolveram. Com base nas contribuições recebidas deparamo-nos com uma perspectiva sobre identidade docente que incide diretamente sobre o exercício da profissão, como se o professor fosse a sua própria prática (NÓVOA, 1995).

Mais do que atender a demanda prevista pelo PDEM sobre gerar discussões sobre as práticas educacionais, as professoras expuseram que seus interesses de estudos e pesquisa se voltam justamente sobre sua própria prática. Ao elaborarem um trabalho cientifico com interesses alusivos à suas ações cotidianas, as professoras indicaram um sentimento de busca que corresponde ao peso de sua atuação, qualificando a prática e seus próprios saberes mediante ao processo de aprofundamento teórico estabelecido pelo programa. Neste sentido, as escolhas das professoras PDEM que deram ênfase a sua própria prática, são expressão de suas identidades, do saber docente que possuem, e da cultura das escolas em que atuam (TARDIF, 2011). Destacamos portanto, que ao voltarem seu olhar para si próprias enquanto profissionais, e a sua prática, os projetos de intervenção pedagógica não se reduzem a expressar formas exteriores ou hábitos aleatórios, mas estruturam, de maneira singular e complexa o significado que as professoras atribuem às suas atividades, demonstrando de modo hierarquizante a força da relação das mesmas com os saberes que ensinam, modelando a atividade profissional e configurando aspectos importantes de sua identidade, que correspondem diretamente ao que Tardif (2011) indica como epistemologia da prática profissional.

O *quarto e último objetivo específico* da dissertação consistia em investigar

as relações estabelecidas entre as professoras da educação básica e os professores e professoras do ensino superior. O contexto que medeia a relação entre o ensino superior e a educação básica são orientados por culturas diferentes, pois os saberes utilizados nesses dois espaços, para que efetivamente realizem seu trabalho diário são distintos e característicos. Tardif (2011), ao estudar sobre a pesquisa universitária, afirma que há uma distância entre os sabres profissionais, aqueles da escola, e os conhecimentos universitários, os da universidade, e que esse distanciamento não é somente cultural, mas estrutural do ponto de vista simbólico na hierarquia social. Nesse cenário de representações a educação básica encontra-se em uma posição secundarizada. É com base nesse conjunto de valores e ideais que se organizou e se estabeleceu a relação entre as professoras PDEM e os professores da IES.

Ao centramos nas relações entre a educação básica e o ensino superior, nos pautamos em duas referências: primeiramente, na questão sobre a superação de dificuldades para realização das atividades do PDEM, muitas professoras relataram que contaram com a ajuda de seus orientadores para superá-las. Segundo, sobre a relação estabelecida com os seus orientadores, todas as respostas foram positivas, com percepções que atribuíram valores e diretrizes que legitimaram essa interação com muitas significações, as quais envolveram sentimentos de gratidão, admiração, respeito e aprendizagem.

Aqui novamente utilizamos o conceito de *habitus* de Bourdieu, concebido como sistema de esquemas individuais, socialmente construído, e constantemente orientado pelas conjunturas que o estimulam, isso porque, não podemos deixar de pensar que a relação estabelecida entre as professoras PDEM com seus orientadores pode ter resgatado modelos de ensino vivenciados por elas durante o tempo em que eram alunas da graduação e pós graduação, reproduzido padrões de comportamento que possibilitaram a adaptação ao entorno, ressignificando positivamente esse momento vivido no PDEM.

No contexto deste programa de formação continuada, a relação das professoras PDEM, agentes da Educação Básica, com seus orientadores, agentes do Ensino Superior, se fez de maneira extremamente positiva. Isso inspira a compreendermos as professoras PDEM como sujeitos do conhecimento, reconhecendo-as como competentes e iguais, rompendo com o distanciamento e com a ilusão de uma prática sem teoria, um sujeito sem saber, e um saber sem subjetividade (TARDIF, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender de quais maneiras o PDEM interferiu na identidade docente daquelas que participaram do programa, destacamos que a resposta a essa problemática está nos relatos das próprias professoras, ao expressarem que essa experiência formativa foi significativa e trouxe

mudanças na prática profissional. Entendemos o PDEM como um processo socializador, e que de acordo com a teoria de Bourdieu, houve uma reestruturação de *habitus,* porque todo o percurso formativo conduziu a novas experiências, que articularam a força das estruturas sociais e culturais na composição da ação individual de cada profissional: "[...] É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências propostas ao longo de sua trajetória. É o sujeito a unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações, [...]" (SETTON, 2011, p. 719, 720).

Na tentativa de responder as inquietações sobre identidade, o referencial teórico utilizado nessa pesquisa nos leva a entender que as professoras PDEM estão integradas em uma mesma conjuntura social e cultural. Seus caminhos as direcionaram a percursos e representações muito próximos, construindo experiências e significações muito similares. Assim, elas simultaneamente, externalizaram características da cultura educacional no município de União da Vitória, e por fim, porém não por ordem de importância, interiorizaram essa mesma cultura, em uma troca constante e recíproca que constituiu suas identidades, compreendendo que a identidade não é um dado, ou um produto, mas sim, um processo de construção, graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 1995).

As reflexões acerca das identidades docentes e a formação continuada vinculadas ao PDEM deixam em aberto uma série de questões que podem orientar novas pesquisas. Ainda existem muitos desafios que precisam ser superados na formação docente, independente da etapa em que se encontra, seja formação inicial ou continuada. O PDEM se configurou como uma experiência válida em relação a demanda que envolve o assunto, de tal modo que as atividades desenvolvidas pelo programa podem ser pensadas como estratégias para melhoria da formação de professores em todas as esferas: regional, estadual ou federal. Assim, novas pesquisas devem ser realizadas a fim de ampliar o conhecimento sobre o processo de construção das identidades docentes em relação à cultura escolar no contexto da formação continuada, para identificar fatores que possibilitem o avanço e a melhoria destas propostas de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. Sociologia. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** Teoria & Educação, v.5, p. 28-49, 1992.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8° ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUARNIERI, M. R. (org). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2° ed. Campinas, Sp: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp. 2005.

GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
HALL, S. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade, v. 22, n° 2, p. 15-46. 1997.
LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 22ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,

DA PRÁTICA PARA A TEORIA: CAMINHOS E MOMENTOS DE ENTRELAÇAMENTO CULTURAL E LINGUISTICO NA COMUNIDADE SUÁBIA DA COLÔNIA DE ENTRE RIOS

Adriana Socoloski[24]
Cibele Lemke[25]

INTRODUÇÃO

Neste capítulo abordaremos os materiais históricos da Colônia de Entre Rios, trata-se de uma comunidade de imigrantes que apresenta uma história e um presente em que é possível discutir diversas práticas, bastante visíveis no seu cotidiano, que são reconhecidas como entrelaçamento, os quais envolvem fenômenos de natureza diversa, que incidem sobre: a) a condição constitutiva da comunidade ambientada numa interculturalidade específica; b) as modificações nas práticas culturais, linguísticas e até educativas dos seus membros que entendemos como hibridização; e c) em suas práticas que transcendem os limites entre línguas, culturas e sistemas educativos que, por fim, serão elencados ao trabalhar com a translinguagem.

A presente abordagem teórico-metodológica realiza uma discussão centrada nas experiências dos suábios, indicando diversos caminhos que podem ser explorados e as influências na sua trajetória, enfatizando também algumas produções acadêmicas a seu respeito. Nesse contexto, para não levantarem a hipótese de que os assuntos não foram aprofundados explicitamente em nenhuma das perspectivas apontadas acima, optou-se por oferecer um panorama de possibilidades de abordagens temáticas e teóricas.

Na abordagem multiconceitual, é possível perceber que a comunidade atual e a sua trajetória histórica "exigem" um olhar teórico mais amplo, dessa forma busca-se trazer os conceitos de interculturalidade, a tradução cultural, o hidridismo cultural e a translinguagem, e assumir os seus aportes para iniciar uma reflexão mais aprofundada em relação ao que se sabe sobre esta comunidade, para que assim se compreenda a maneira como as suas práticas têm transitado em tempo e espaços,criando-se novos conhecimentos que garantiram a sobrevivência cultural durante séculos.

Nas linhas que se seguem, este capítulo perpassará o "mundo em pequeno" dos suábios, começando pelas questões mais básicas como o conceito de cultura, o qual se encontra na base de todos os quatro grandes conceitos, e pode ser amplamente discutido e avaliado a partir da experiência suábia.

[24] Graduada em letras (UCP), Mestre em Educação (UNICENTRO) e professora da educação básica.
[25] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente dos cursos de Letras e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO.

Sobre esse assunto, de acordo com Aranha (2006, p. 58), a cultura é "[...] o conjunto de símbolos elaborados por um povo em um determinado tempo e lugar, capacidade que inclui todas as formas de agir, pensar, desejar, exprimir sentimentos". Reconhecido como um amplo conceito que caracteriza hábitos, vestimentas, formas de subsistência, entre inúmeros outros que, representam espaços de concretização de práticas do "entre lugares", pois, muitas vezes, uma materialização aberta de certas práticas não era permitida ou estimulada pela própria comunidade e/ou o Estado (brasileiro, alemão, austríaco, iugoslavo, etc.).

É notório que as culturas são diversas e que o contato em que transitam os seus elementos é inevitável, principalmente no que se refere às regiões de fronteiras e contextos imigratórios, assim, de fato, os pontos de efetivação dos aspectos translinguísticos e transculturais surgem no momento em que as diferentes culturas passam a dividir o mesmo território, frequentar os mesmos restaurantes, as mesmas lojas, passear nas mesmas praças, andar nas mesmas ruas, dentre outras ações, e esse contato favorece trocas, das quais as que mais interessam abordar no presente momento são as linguísticas e educacionais.

A INTERCULTURALIDADE E SUAS DIMENSÕES SOCIAIS

O Brasil é um país que vivenciou uma profunda experiência de conflitos e acolhimentos, oportunizando o crescimento da diversidade, muitas vezes discrepante, de culturas dentro de cada sujeito. Não há dúvidas para quem identifica essa realidade de que seja preciso reconhecer o valor intrínseco de cada cultura, promovendo o respeito mútuo entre os mais diversos grupos indenitários, propiciando a construção de uma sociedade justa e igualitária. Cada indivíduo constrói suas identidades a partir de histórias e de contextos culturais específicos. Na relação entre diferentes sujeitos emerge um contexto intercultural que possibilita a compreensão entre as diferentes dimensões das práticas humanas.

A cultura vem sendo um tema amplamente discutido na atualidade, porém sem consenso sobre a sua definição, o que possibilita diversas definições, das quais serão escolhidas as mais importantes para garantir a melhor compreensão acerca do objeto de estudo. Para Gómez (2001, p.13) "cultura é todo aquele complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade". O autor supracitado apresenta um conceito que abrange todos os conhecimentos adquiridos pelo homem em seu convívio social, sendo assim, é importante pensar na amplitude e intensidade da experiência transcultural e translinguística dos suábios ao longo do tempo.

A dimensão intercultural brasileira reveste-se de significados específicos, e o processo de colonialismo e de imigrações tem propiciado intensos regimes de transformação cultural, onde diversos povos foram inseridos em uma sociedade com fortes tendências homogeneizadoras. A relação entre diferentes culturas resultam

em confrontos entre pontos de vista divergentes, e a interação com uma cultura diferente colabora para que um indivíduo ou determinado grupo modifique o seu modo de compreensão da realidade, possibilitando diversas maneiras de interpretação (PUH, 2017).

Analisando o contexto geral em que o grupo abordado está inserido, é necessário considerar que a constituição da população brasileira, bem como em outros lugares do mundo, é resultado da interação e da miscigenação de diversos grupos étnicos, porém com efeitos singulares. Como se sabe, até fora do ambiente acadêmico, o encontro de diferentes culturas é provindo de diversos fluxos migratórios, o qual, para os fins desta dissertação, pretende-se categorizar didaticamente, em três processos.

O primeiro processo envolve o período colonial, marcado pela demorada ocupação portuguesa dessas terras e a implantação do modelo de produção mercantilista-capitalista, e que se deu principalmente com a exploração da mão de obra escravizada, resultando na presença maciça de uma população negra africana, para além da dizimação e aproveitamento da população indígena.

O segundo fator que impulsionou o fluxo migratório para o Brasil foi decorrente das relações de produção, estabelecidas com a revolução industrial, pois as forças políticas e econômicas da então, ex-colônia portuguesa, passaram a promover a imigração de trabalhadores livres em oposição à política anterior. Nesse ínterim, entre meados do século XIX e XX, o Brasil, assim como alguns outros países das Américas, receberam um grande número de famílias provindas da Europa, Ásia e do Oriente Médio. Foram diversos fatores que impulsionaram a sua imigração, mas um em especial que pode ser constatado diz respeito à esperança de uma vida melhor, que motivou a partida dos imigrantes, deixando a sua antiga pátria em direção a uma nova terra.

Na questão dos imigrantes o que muda é o perfil da mão de obra, que diversas vezes, chegava com a qualificação mais adequada para o modo de produção esperado pelo latifúndio brasileiro e incipiente setor industrial, mas apesar disto e do fato de trazerem a chamada “bagagem cultural” almejada pelas elites nacionais, no já amplamente discutido branqueamento populacional e cultural, esses trabalhadores tiveram que dispor no seu cotidiano, de um árduo trabalho, beneficiando as novas terras dos seus patrões.

Já o terceiro fator, considerado o mais atual, é decorrente das grandes guerras, e no caso do grupo abordado, especificamente, da Segunda Guerra Mundial, em que inúmeras famílias ficaram desabrigadas e refugiadas em campos e países que não os desejavam. Estes foram direcionados para outros países, dentre os quais, estava o Brasil, o qual recebeu um grande número de imigrantes refugiados. Aqui, pretende-se aproximar mais do coletivo de imigrantes, oriundo dos campos de refugiados na Europa, que passou por diversos processos de modificação cultural.

O Brasil assinou um acordo com a Organização das Nações Unidas, se

dispondo a receber essas pessoas, quebrando com a política "restricionista" marcada pela Lei de Cotas, assinada pelo presidente Getúlio Vargas em 1934. Silva (2019) ressalta que a imigração no Brasil sempre esteve ligada aos interesses das elites nacionais, como a colonização de áreas desocupadas, à procura pela mão de obra para acelerar o ritmo da produção industrial e o favorecimento da política do branqueamento.

Esta medida foi adotada com o objetivo de não permitir que a cultura do imigrante se proliferasse livremente no Brasil, e o fato de repreender a fala leva à censura quase automática da sua descendência. Frequentemente, em defesa dos interesses locais, descartava- se o que não lhe era conveniente, como a língua e grande parte da bagagem cultural que nela encontrava-se inserida, criando uma estratégia de sobrevivência, supostamente, assimilacionista do imigrante.

Apesar dessas políticas de silenciamento que favoreciam a homogeneização, a morte das culturas não se concretizou por completo, visto que muitos aspectos culturais sobreviveram, surgindo a necessidade de uma atitude translinguística e transcultural. Essa questão pode ser utilizada como argumento, visto que se compreende que para esses sujeitos é importante manter as raízes culturais e linguísticas, mantendo os seus hábitos e costumes fortes, dentro de suas respectivas casas e comunidades, passando para as novas gerações o legado cultural que, no século XXI, faz do Brasil um país de práticas linguísticas e culturais em trânsito intenso.

A interculturalidade se dá em locais onde a migração desencadeou uma realidade social diferenciada, onde passam a conviver diretamente as pessoas que se comunicam em diferentes línguas, que se expressam de diferentes modos e agem de acordo com as mais variadas crenças. Nesse sentido a condição da comunidade de estar no "inter" cultural, diferencia-se de suas práticas transculturais e translinguísticas, e essa condição, e as práticas que a sustentam são as que, no cenário social, apresentam implicações no dia-a-dia das instituições de ensino, influenciando no processo de ensino-aprendizagem, alargando-se pelos conteúdos estruturantes das aulas, bem como na comunicação entre os envolvidos.

Em direção aos suábios do Danúbio, é possível identificar que esse povo possui vínculo direto com o fenômeno da interculturalidade desde o início do seu fluxo imigratório, mas também quando o Império Austro-Húngaro foi desmembrado em vários outros países e os suábios foram separados por novas fronteiras (PUH, 2019).

Nesse impasse, um mesmo grupo étnico passou a viver em países diferentes dos indivíduos que o integravam, e a maioria dos que chegaram ao Brasil naquele momento passaram a pertencer ao território da antiga Iugoslávia, nomeadamente na Croácia e na Sérvia. Vivendo em tais países os suábios depararam-se com a interculturalidade daquela sociedade, passando a conviver lado a lado com a cultura local dos países agora mencionados. Novamente, nota-se a relação de

interculturalidade na história dos suábios, no momento em que estes são recebidos no campo de concentração na Áustria, e ainda mais forte evidência-se a inter-relação entre as culturas e nacionalidades diversas, que dividem um espaço precário e minúsculo, o que torna as relações interculturais mais fortes e evidentes, conforme afirma Puh (2019).

Em um terceiro momento, o presente fenômeno manifesta-se novamente na vinda dos suábios para o Brasil, onde a relação intercultural passa a incidir entre suábios e brasileiros, e mesmo instalando-se em colônias, os suábios interagem com a população local e os laços que incidem a interculturalidade são evidenciados.

No que se refere ao ambiente escolar, o desafio das instituições de ensino é considerar a diversidade como parte integrante da identidade nacional, que constitui o patrimônio sociocultural. Desse modo, a escola passa a construir um projeto nacional que considere as diferenças sociais, raciais, étnicas, e culturais, como fundamentais para qualquer nação. Entre a cooperação e o conflito, o ambiente escolar abrange diariamente um grande número de pessoas, que possuem diversos costumes, crenças, religiosidade, sexualidade, etnias e culturas.

Esse ponto não difere da comunidade de Entre Rios que, atualmente, apresenta um cenário linguístico complexo em que, de acordo com Dalla Vecchia (2013), o colégio Imperatriz surgiu, na colônia Vitória, com a finalidade de resistir à assimilação cultural e promoção da atuação integrada da sua população. A autora ainda salienta que a "variedade de alemão falada pelos imigrantes e seus descendentes não é objeto de ensino na escola" (DALLA VECCHIA, 2013, p.61), e o uso de suas variedades não é explicitamente proibido, mas prioriza-se o alemão padrão. Esse episódio justifica-se pelo fato de que, o dialeto suábio não possui o mesmo prestígio e reconhecimento que o padrão apresenta, e desse modo acaba por ser restrita ao ambiente familiar e manifestações/vivências comunitárias, apesar de evidenciar muito mais o aspecto intercultural desta comunidade.

Dentro de suas residências e no seio familiar, a língua suábia garante o seu espaço, e apesar da pressão e da proliferação da língua portuguesa e da língua alemã, estes garantem a sobrevivência do chamado dialeto suábio, bem como a propagação de seus mais íntimos hábitos e costumes no ambiente familiar, e essa restrição é uma realidade, infelizmente tão comum em muitas comunidades brasileiras. O fato é que até mesmo nos quesitos linguísticos e educacionais, a comunidade recebe apoio, sendo influenciada pelas práticas linguísticas dos grupos com os quais mantém contato, muitas vezes, do mundo germânico-alemão, o que reforça o compromisso com a afirmação oficial do aspecto intercultural deste grupo, como já salientado anteriormente.

HIDRIDISMO CULTURAL: UM OLHAR NECESSÁRIO PARA OS ASPECTOS DO SISTEMA EDUCACIONAL SUÁBIO

Com a intenção de aprofundar os estudos nos aspectos educativos e linguísticos que são marcados pela questão cultural, considera-se interessante para a discussão averiguar a questão do hibridismo, pois é impreterível para a constituição da comunidade, em termos de interculturalidade, e para os mecanismos de tradução cultural, como uma das bases para o seu funcionamento. Dessa maneira, no que tange ao sistema educacional de Entre Rios, a interculturalidade é uma condição altamente presente na comunidade escolar como tal, e a tradução cultural é o modo de agir perante a presença de diferentes culturas, no qual o hibridismo é o efeito que se percebe na cultura do seu público.

Isto posto, discorremos acerca das modificações efetivas que aconteceram e que podem determinar o modo como se organiza o cenário da educação, especificamente do ensino de línguas em Entre Rios. Buscando a aproximação da discussão teórica, de acordo com os apontamentos de Burke (2019), o hibridismo cultural é um fenômeno que vem se manifestando com maior intensidade na contemporaneidade, e trata-se de um processo em que culturas diferentes passam a conviver com muita proximidade e, com o decorrer do tempo, começam a evidenciar características que antes eram especificas de uma cultura, mas que começam a se manifestar em outra.

O hibridismo além de se manifestar em questões culturais, manifesta-se nas questões linguísticas, visto que em um ambiente em que perpetuam três línguas, estas interagem entre si, promovendo um possível “hibridismo linguístico”, no qual os alunos, seus pais e professores mesclam os modos de se expressar, traduzindo diversos elementos para os seus termos e também transcendendo estes em suas práticas comunicativas. Nesse viés, o hibridismo se entrelaça com a transliguagem, no qual várias línguas circulam em um mesmo ambiente, e muitas vezes se manifestam pelo mesmo falante, compartilhando do mesmo diálogo.

A afirmação de Canclini (2005) é pertinente, já que entende o indivíduo como um consumidor das diferentes políticas que lhe são oferecidas, ao passo que tem a possibilidade de atuar na sociedade como cidadão que precisa conhecer os seus direitos para só assim, defendê-los. O indivíduo não se identifica somente com as entidades maiores que ele, por exemplo, a nação, pois reconhece a importância de se definir culturalmente nos grupos menores e talvez menos abstratos (a étnica, a região, o bairro, a cidade, a profissão). Aqui, é necessário abordar também a cultura escolar que modifica e é modificada pelos alunos e professores que nela se encontram. Assim, é necessário abordar também a cultura escolar que modifica e é modificada pelos alunos e professores que nela se encontram.

Direcionando a questão, especificamente, para o colégio Imperatriz Dona Leopoldina, o processo de hibridismo manifesta-se na interação entre o alunado, provindo da colônia e descendentes de suábios, com os colegas brasileiros. Além de

colegas não descendentes de suábios, há também os professores provindos de outras descendências, fato este que evidencia a interculturalidade ampla da sociedade brasileira.

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: UMA COMUNICAÇÃO ATIVA

Conhecendo o histórico monolíngue da política linguística das elites brasileiras, culminando, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) nas políticas de silenciamento de expressões não correspondentes ao português, na atualidade o país continua com espaços em que existe um constante contato de línguas. Sendo assim, é preferível, pela condição intercultural e híbrida da comunidade suábia, privilegiar as suas práticas linguísticas para as quais não é possível, e nem desejável estabelecer limites fixos.

Desse modo, agora o trabalho se centrará no estudo da translinguagem, até o qual será preciso traçar um longo caminho teórico-metodológico que inclui três conceitos, tal prática trata do uso simultâneo de duas ou mais línguas em um mesmo diálogo, em que existe o uso concomitante de línguas, sem perder o conteúdo estruturante da conversa.

> O termo *translinguagem* também remete a práticas pedagógicas que utilizam o bilinguismo como recurso possível. Neste sentido, o termo evoca uma concepção de língua não estrutural e fechada em si mesma, mas que valoriza e recupera os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas e em prol da construção do conhecimento (KRAUSE-LEMKE, 2018, p. 2075).

Ainda de acordo com Krause-Lemke (2018), são recentes os estudos em contexto brasileiro que tratam do respectivo tema. A translinguagem é um fenômeno difundido em contextos multilíngues, e esse pode ser um recurso recorrente em regiões de fronteiras ou em colônias de imigração, como é o caso da colônia de Entre Rios, como salienta Dalla Vecchia (2013), visto que neste ambiente perpetuam a conversação na língua portuguesa, alemão padrão e suábio. Para estabelecer uma noção mais clara, a autora afirma ter falantes monolíngues no suábio, bem como bilíngues, no suábio/português ou bilíngues em alemão/português e ainda bilíngues/multilíngues no suábio/alemão/português. Nesse sentido, pode-se citar Krause-Lemke (2018, p. 2075-2076) que lança novos olhares sobre o tema, afirmando que

> Advoga-se que a translinguagem, por sua vez, não diz respeito apenas a uma mudança de uma língua para outra, mas, à construção de práticas discursivas inter-relacionadas e complexas, em que as línguas e conhecimento se constituem no

> processo interativo, não podendo, portanto, ser atribuídas e/ou encaixadas em uma definição tradicional de linguagem.Tal prática valoriza todas as línguas presentes em um determinado espaço social, para que haja uma convivência entre as línguas e seus usuários, utilizada como um processo de interação em prol do melhor funcionamento.

É importante evidenciar que reconhecer a prática da translinguagem no colégio, Imperatriz Dona Leopoldina poderá ser um processo interessante e enriquecedor, especialmente se levar em consideração a ampliação de possibilidades em construir novos conhecimentos e reconhecer os já produzidos. Destarte, a transliguagem está presente de modo mais explícito nas aulas de língua alemã, visto que, atualmente, esta é ministrada na instituição como disciplina de língua estrangeira. Considerando que um grande número dos alunos fala apenas o português, evidentemente o mesmo apresenta-se nas aulas de língua alemã como uma ferramenta que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, algo que também pode ser afirmado para muitos casos de alunos falantes de suábio.

Desde a educação infantil, as crianças são estimuladas a cultivar a língua e a cultura germânica-suábia, esta contendo elementos dos previamente mencionados eslavos, e esse aprendizado acontece de maneira lúdica, em que os alunos aprendem de maneira prazerosa os conhecimentos científicos e linguísticos, por meio de músicas, jogos e brincadeiras. Esse ambiente se torna muito propício à translinguagem, visto que muitas famílias falam em casa apenas o suábio, e evidentemente, os seus filhos adentrarão ao ambiente escolar comunicando-se nesta língua, porém esta não será promovida em aula ou na escola.

O fato de a instituição dar ênfase ao uso da língua portuguesa e da língua alemã, pode promover uma política linguística, representando um impasse na comunicação e ensino translíngue, restringida pela oficialidade que acaba por limitar ambientes e práticas que garantiriam uma melhor constituição de conhecimento. Em consonância aos estudos de Dalla Vecchia (2013), o discente supostamente faria as suas indagações no suábio e o professor responderia em alemão, repetindo-se o processo até o momento em que a criança conseguia comunicar-se nas duas línguas. Em um momento posterior, a língua portuguesa é incluída na comunicação, reservando o dialeto para ser usado, apenas, em ambiente familiar.

A importância de se ajustar a translinguagem no processo de aprendizagem de outra língua, expõe-se no fato de que o discente pode se expressar durante a aula de modo oral ou escrito, mesmo não apresentando um domínio da segunda língua, entretanto, abrangendo conhecimentos da língua que já domina. Logo, o estudante vai arraigando os seus conhecimentos e aprendendo a distinguir em que momento deve recorrer a um ou outro recurso linguístico, visto que no ambiente escolar espera- se o uso do alemão e em casa do dialeto suábio.

Para Wei (2017) a translinguagem propicia um espaço social para o falante plurilíngue, apresentando diversas dimensões de sua história e de seus conhecimentos pessoais, bem como as suas atitudes e ideologia. No espaço translíngue, o falante rompe com as dicotomias entre o macro e o micro através da interação, transitando além das estruturas linguísticas, das modalidades e sistemas semióticos e cognitivos. O autor supracitado assegura que o ambiente translíngue apresenta o seu próprio poder transformador, pelo fato de envolver, combinar e gerar novas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o caso dos suábios, destaca-se que a interculturalidade na comunidade, lentamente começou a se evidenciar, como já havia acontecido em outros momentos da trajetória desta colônia, e em suas vivências com os brasileiros, em um país onde muitas comunidades ficam no "entre lugar", fez com que esta condição intercultural suábia se intensivasse para além de determinados hábitos, costumes, tradições e vestimentas locais.

Assim, o trabalho apresenta a situação educacional vivenciada no colégio, Imperatriz Leopoldina, que é uma das instituições que fica entre três espaços educativos: o local suábio, nacional brasileiro e internacional alemão. Socialmente, mantêm-se um entrelaçar de culturas, já que as locais e de imigração dividem o mesmo espaço, garantindo assim, a permanência dessa condição intercultural não homogeneizada.

Ao se relacionar com outras culturas e países, nos quais eram minorias, os suábios desenvolveram mecanismos que asseguravam a sua existência e adaptação necessária. E assim, é possível explorar a tradução cultural que permitiu com que os suábios se restabelecessem por diversas vezes em diferentes momentos em sua trajetória, como grupo e comunidade, na qual foi necessário reconstruir-se diante do diferente, restaurando a sua bagagem cultural diante da cultura local e oficial-nacional. É um processo essencial, em que se faz necessário honrar a velha pátria, ao mesmo tempo, em que se respeita a nova.

No que lhe concerne, o hibridismo cultural aproxima-se da interculturalidade no momento em que se considera as relações entre as culturas neste espaço. O relacionar entre culturas desencadeia um efeito que pode ser abordado através do mesmo, proporcionando uma mistura de culturas, em que os hábitos e costumes são partilhados. No que tange às práticas linguísticas, a colônia manifesta um processo de hibridismo linguístico, no qual três línguas dividem o mesmo espaço e partilham do mesmo diálogo.

Com a prática da transliguagem, seria possível fortalecer os elos entre a língua portuguesa, o alemão padrão e o dialeto suábio, principalmente no que se refere ao ambiente escolar, no qual a maioria das crianças adentram com suas bagagens culturais e linguísticas diferentes. Se essas práticas fossem bem pensadas e

incluídas no funcionamento dos ambientes escolares, os saberes educativos constituídos seriam mais proveitosos para todos os grupos que participam deste processo, e os alunos teriam conhecimentos e habilidades que lhes ajudariam a interagir melhor com o mundo atual, onde a velocidade de trocas culturais deixa marcas profundas, fragilizando os indivíduos envolvidos. Todos os temas supracitados e discutidos no decorrer deste estudo estão interligados entre si na teia do âmbito cultural.

A cultura é a base que da sustentabilidade a todos esses elementos e a colônia de Entre Rios está carregada de tais elementos, e essas práticas podem ser aproveitadas para proporcionar um melhor entendimento sobre o processo de preservação da cultura e da língua no âmbito social e educacional, considerando os aspectos que se perpetuam sobre o ambiente, possibilitando um entrelaçamento entre culturas que recebem o nome de suábios do Danúbio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BURKE, P. **Hidridismo Cultural**. São Leopoldo RS:Unisinos, 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. São Paulo, Edusp, 2005.

DALLA VECCHIA, A**. Políticas linguísticas na Colônia "alemã" de Entre Rios:** o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Linguagem Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pronta Grossa, 2013.

GÓMEZ, Pérez, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro . **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2071–2101, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658236. Acesso em: 28 jul. 2021.

PUH, M. **Folclore como ação educativa na constituição de políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil.** 2017. 558f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PUH, M.; SILVA, R. C.; MARADEI, R. P. **Croácia no Brasil entre 1918 e 1941:** Segunda fase de imigração. **Croatia Sacra Paulistana**. São Paulo: Croatia Sacra Paulistana, 2017.

PUH, M; SILVA, R. Carvalheiro; OLIVEIRA, Gustavo. **Croácia no Brasil após 1941:** Terceira fase da imigração. São Paulo: Croatia Sacra Paulitana, 2019.

SILVA, M.; BOSCHIERO, G. A. Poder, território e discurso: Os Suábios do Danúbio em Guarapuava –PR. **Ação Midiática**, n.14. jul./dez. 2017. Curitiba. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/50365/34232. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

STEIN, M. **O oitavo dia:** produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios-Pr. Guarapuava: UNICENTRO, 2011.

WEI, Li. Translanguaging as a practicaltheory. **Applied.Linguistics.** Oxford. vol. 39,p. 9 – 30, 2018.Disponível em: https://doi.org/10.1093/applin/amx039. Acesso em: 9 jun. 2019.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAR COM O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Seidel Bortolotti[26]
Cibele Krause Lemke[27]

INTRODUÇÃO

As mudanças na sociedade geram novos desafios para a educação mundial, sendo um dos mais atuais o trabalho das escolas influenciado pela globalização. As crianças necessitam aprender sobre como acessar e lidar com as informações que se originam de toda a parte do mundo (VERDUM, 2013). Leffa (2003) trata do papel que o inglês pode ocupar está para além de trazer informações e conhecimento do centro para a periferia, atuando também no sentido oposto. Por isso, reitera-se como um dos aspectos importantes do conhecimento da língua a finalidade que o autor sugere: para que todos possam se comunicar e produzir conhecimento enquanto sujeitos atuantes no mundo.

Ortiz (2008) defende que o inglês seria parte de um processo de mundialização, que se distingue da globalização por respeitar as características únicas de cada contexto. Enquanto a globalização caberia para descrever fenômenos econômicos e tecnológicos, a mundialização descreveria melhor os aspectos culturais, mantendo a singularidades dos mesmos. Assim, a língua propiciaria o conhecimento de certos cenários pelo mundo todo, sem implicar necessariamente na impregnação deles por fenômenos em alta, oriundos das grandes potências.

Neste sentido, no caso do inglês como segunda língua, a sua escolha caracteriza-se hoje como a principal para os que decidem expandir suas habilidades linguísticas, apesar da ocorrência de outras com relevância significativa, como por exemplo o Mandarim. Crowley e Bowern (2010) compartilham duas maneiras de entender a opção pelo inglês, primeiramente por este ser uma combinação de outros idiomas importantes e, em segundo lugar, pela característica do alfabeto, comum aos ocidentais e às influências políticas, econômicas, acadêmicas, e etc.

Independente dos possíveis interesses por trás do ensino dessa língua, a demanda está posta: atualmente buscam-se profissionais para o ensino de inglês para crianças cada vez mais jovens, estes que, vez ou outra, encontram dificuldade em cumprir tais expectativas. Eles, em alguns casos, são egressos de uma formação que não necessariamente compreende o público da Educação Infantil (EI), abordada pelas graduações em Pedagogia, e o saber em questão, o conhecimento de Inglês proporcionado pelos cursos de Letras. Certas vezes, pode haver descompasso entre

[26] Doutoranda em Educação (PPGE-Unicentro).Professora do Programa Paraná Fala Inglês (SETI-PR).
[27] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Curso de Letras, Campus de Irati, e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Letras da Unicentro.

as teorias e práticas da Pedagogia, bem como em suas habilidades em Inglês, ou vice-versa.

Diante deste cenário, o presente estudo tem como intuito explorar a formação de professores, inicial, suas lacunas e desafios para o profissional interessado em ensinar línguas para crianças de até 5 anos. Primeiramente, discute-se a legislação acerca do tema e, então, as potencialidades e fragilidades das graduações em Pedagogia e Letras-Inglês como percursos iniciais.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo é resultado de pesquisa que, entre outros objetivos, dedica-se ao conhecimento da formação inicial de professores de inglês da EI com base em uma revisão da literatura existente, articulando-se perspectivas de autores distintos e projetando também as impressões das autoras deste capítulo. Com este tipo de revisão é possível contextualizar o problema em foco teórica e historicamente, acompanhando seu processo de desenvolvimento de forma a construir um "estado atual da questão" (GIL, 2016).

A LEGISLAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), vem se debruçando à criação de legislações que orientem acerca da formação de professores desde a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996) - a qual especificamente com os artigos entre 61 e 67, além do Artigo 87, tratava deste percurso formativo. Nos anos finais do último século, publicaram-se os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), contudo, já naquela época, entendeu-se que o documento não passou de um "retrocesso" (ARCE, 2001) uma vez que parecia discriminar ainda mais o profissional da EI ao prover um conjunto de "receitas", uma espécie de manual para a realização de seu trabalho. Semelhantemente, percebe-se que o RCNEI (BRASIL, 1998), tenta ser tecido com recortes de teorias e autores que na verdade não combinam. Isto posto, o documento não contribui para o entendimento das práticas, já que não são apresentadas de modo inteligível.

A ideia de um documento que inspire e ancore a prática do professor parece válida, porém até certo ponto e sem deixar para trás a importância da formação do professor, eixo em que o profissional vai se basear para olhar criticamente ao que está posto no papel e decidir se/o que é pertinente para a realidade com a qual ele trabalha (HADDAD, 1998). Desde os anos de publicação dos RCNEI (BRASIL, 1998) e dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) já se anunciavam críticas à formação como um todo, por exemplo: por considerar que quanto menores fossem as crianças, igualmente inferior seria a necessidade de formação de quem trabalhasse com elas. Portanto, a luta pela valorização e profissionalização digna da classe de professores da EI não é recente e continua-se em busca do respeito à

complexidade, responsabilidade e relevância do educador nos primeiros anos de vida (CUNHA, 2013).

Dentre as últimas resoluções do CNE há uma discrepância sobre os valores deste profissional, refletida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), estando de um lado a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e de outro a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Apesar da contemporaneidade da última, a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas, recebeu muitíssimo melhor a primeira, que infelizmente foi aditada formalmente por duas vezes consecutivas. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi concebida com significativo esforço coletivo dos educadores, e contemplava na íntegra o que estes pensavam e defendiam.

Contudo, com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, expôs-se nitidamente que o grande motivador para que a implantação da anterior tenha sido adiada sistematicamente foi o Governo, embasado em seus próprios princípios e fundamentos. Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) revelou-se um modelo de currículo tecnicista, pertinente aos interesses do setor privado e à formação de trabalhadores, não de indivíduos autônomos e críticos. Com o pretexto de alinhar a formação de professores ao currículo nacional recém publicado, alterou-se substancialmente o conteúdo da Resolução CNE/CP nº 2/2015 – que tanto agradava os educadores. A publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 entregou à lógica neoliberal e à privatização a responsabilidade pela solução dos problemas de equidade social, pensando na formação de educadores para atender ordens ao invés de resistir aos seus direitos. Especialmente a valorização dos profissionais da educação, que já vinham de uma longa jornada em busca de reconhecimento, ficou prejudicada pelas novas DCNFP (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Diferente do cuidar dos pais, familiares e demais cuidadores informais, há intencionalidade no trabalho do professor. A interação do professor com a criança deve ter como finalidade a educação e ser planejada para tal, por isso a formação deste profissional ganha novamente destaque, para que ele possa exercer sua tarefa de forma adequada. Afinal, ser professor não é um dom natural, é um contínuo processo de formação para exercer o trabalho didático (LOPES, 2020).

Nascimento e Lira (2019) argumentam que, no caso das Licenciaturas, ainda parece haver um maior entendimento da necessidade de se “estudar para ser professor”, provavelmente por conta dos saberes específicos (como seria o caso do domínio da língua inglesa). Em contrapartida, a Pedagogia praticada na EI não seria vista pela comunidade em geral ou política com a mesma seriedade, já que a própria LDBEN (BRASIL, 1996) permite a atuação de professores com a formação mínima em magistério, nível médio. Tendo em vista essa peculiaridade, opta-se por debater a formação inicial (FI) neste capítulo.

POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INICIAL: AS GRADUAÇÕES EM PEDAGOGIA E LETRAS

Inicia-se a análise com Cunha (2013), discorrendo acerca do período inicial como aquele que gera a licença para o exercício da profissão, bem como reconhecimento legal deste profissional. Pimenta (2008) propõe que o professor, durante sua formação, deveria desenvolver o domínio de três saberes inter-relacionados: o da matéria; o pedagógico; e o da experiência - que diria respeito ao conhecimento que começaria a ser adquirido desde sua graduação e se estenderia por todo o contínuo da prática profissional.

No entanto, em nome de certa fragilidade dos profissionais, Libâneo (2013) buscou esclarecer as dificuldades dos professores em articular os conteúdos de disciplinas (o saber da matéria) com as habilidades de ensino (o saber pedagógico). Por exemplo, tinha-se de um lado a Pedagogia, que trabalhava metodologia de ensino por vezes dissociada dos conteúdos em si, e do outro, as Licenciaturas Específicas (como seria o caso de Letras Inglês) reféns dos conteúdos e geralmente pouco preocupadas com a formação pedagógica. Existia ainda o formato 3+1 de formação (GATTI, 2013), ofertando a possibilidade de avançar de um bacharelado para licenciatura "emendando" um ano após os três primeiros requisitados. Contudo sabe-se que é preciso pensar no processo formativo sem emendas, pensamento este que vem refletindo nas reformulações dos cursos de graduação através de matrizes e ementas que entrelacem fio a fio o "como ensinar" com "o que ensinar".

No caso dos cursos de Pedagogia, acredita-se que a FI comumente trata da teoria sem atentar para a associação dela à prática. Ou ainda, as crianças da EI costumam ser vítimas da pedagogização, fenômeno descrito por Lira (2008) como marcado por prescrições disciplinares e regulatórias, que se encontram enraizadas, já naturalizadas nas escolas. Apesar das melhorias necessárias, o curso de Pedagogia merece o reconhecimento que busca, inclusive legalmente, como único lócus de formação em nível superior para atuação na EI (NASCIMENTO; LIRA, 2019).

De acordo com Côco, Galdino e Vieira (2017), trata-se inclusive de um (re)conhecimento dos próprios acadêmicos de um curso de Pedagogia como sendo este um espaço de formação para atuar com crianças de até 6 anos. Em pesquisa realizada com ingressantes em uma universidade pública da região sudeste no ano de 2006, as autoras apuraram que 95% não tinha conhecimento de que os estudos acerca da EI fariam parte da matriz curricular do curso. Consequentemente, os acadêmicos entrevistados não traçavam planos sobre a atuação nesta etapa, o que remete ao trabalho na EI como um plano alternativo, caso os demais não ocorram com sucesso. Em 2017, felizmente, os resultados apontaram para uma reversão no quadro deste desconhecimento, com todos os calouros participantes afirmando conhecer o estudo da EI como integrado à Licenciatura em Pedagogia.

Já quanto às Licenciaturas em LE, Salgado *et al* (2009) consideram a formação adequada em linhas gerais, porém com um déficit no que tange à educação

bilíngue. Na concepção de Luce e Andrade (2017), as fraquezas da educação básica são oriundas dos pontos fracos da formação de professores no ensino superior.

Com relação à qualidade do processo formativo pelos quais os futuros professores são submetidos, durante muito tempo e inclusive atualmente as licenciaturas duplas são alvo de críticas por conta da má distribuição de carga horária. Como exemplo, a habilitação em língua inglesa e portuguesa, que com uma frequência alarmante privilegiava a nossa língua materna, criando a impressão de que a primeira seria uma espécie de apêndice para o processo da segunda (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

Nos últimos anos têm-se observado um processo de reconhecimento dessa lacuna, que vem sendo preenchida com a reformulação dos cursos e limitação de muitos para apenas uma habilitação, bem como a ênfase na formação do aluno enquanto docente, ao invés de puramente na LE. Seguindo as atuais regulamentações para as licenciaturas, Costa e Marinelli (2008) insistem na obrigatoriedade do início da formação do futuro professor de Letras desde o ingresso na graduação, refletindo sobre o ensinar e aprender com base na sua própria experiência ainda em construção, embora, os cursos de Letras preservem sua característica essencial de preparo de profissionais para atuarem a partir dos anos finais da EF, e não apresentem nenhuma nova possibilidade de formação para a EI.

Nesta pesquisa, a discussão acerca da formação dos professores ultrapassa o âmbito do conhecimento de inglês e engloba também o trabalho com a EI, uma vez que se enfoca profissionais capacitados nos dois sentidos, todavia parece não existir um curso que contemple as duas questões. Apesar da iniciativa de reorganização dos conteúdos, o fato de atrelar o pedagógico ao conhecimento da língua ainda não supre a demanda do público infantil. Cirino e Denardi (2019) acreditam existir espaço para a acolhida sutil das questões da EI nos cursos de Letras, destacando a importância da formação atualizada às novas demandas para os professores formadores também. No caso da Pedagogia, há pouca ênfase no desenvolvimento linguístico dos alunos-professores, porém, o curso fornece aos futuros pedagogos o aporte teórico necessário para entendimento da aquisição da linguagem pelas crianças pequenas, permitindo um posicionamento diferenciado destes profissionais (BOLZAN; FIGHERA, 2011).

Tutida e Tonelli (2014) analisaram os currículos das universidades públicas do PR em busca da oferta de disciplinas específicas a respeito do ensino de inglês para crianças (não necessariamente da EI) nos cursos de Licenciatura em Inglês ou Dupla (Português e Inglês). Na época, a única a ofertar foi a Universidade Estadual de Maringá (UEM), em seu curso de Letras, como parte das obrigatórias e carga horária de 34h, a disciplina intitulada “Ensino de língua inglesa para crianças e para portadores de necessidades especiais educacionais”. As autoras também fizeram referência à UEL, pela oferta de disciplinas durante a graduação em Letras, porém nesta universidade, como optativas.

Os casos da UEM e da UEL trazem relativo ânimo para esta área do conhecimento, porém ainda são isolados e observa-se que a carga horária representada neles é reduzida, quando não passível de escolha. Lima e Santos (2017) explicam que dar aulas para crianças seria muito diferente de para um adulto - ainda mais ao considerar-se o ensino de uma LE - já que elas se encontram em formação, principalmente em relação ao comportamento em sociedade, e o professor atuaria inclusive nessa esfera. Outro desafio para o licenciado seria adaptar sua prática, metodologia e postura às diferentes crianças e seus comportamentos, idade, condição social, maturidade e demais características. Todavia, é importante ressaltar que a proposição acima não objetiva colocar o trabalho com determinadas faixas etárias como de maior relevância do que em outras.

O professor precisa conhecer seu público, no caso as crianças com quem trabalha, seus gostos e preferências. A partir deste entendimento ele poderá estruturar os momentos de ensino de inglês, partindo dos interesses daquele grupo, ganhando a atenção dele. A atenção aparece ao lado da memória como processos básicos essenciais e interligados para a aprendizagem. Quando a criança se atenta para alguma atividade, a informação presente nela é apropriada pelo cérebro, mantém-se ativa na memória de curto prazo, e ela recupera as informações na memória de longo prazo (BOLZAN; FIGHERA, 2011). Por isso, Graddol (2006) e Bahtiar (2017) nos lembram sobre a motivação das crianças como parte do trabalho dos professores, já que assuntos que motivam as crianças também as mantêm atentas.

Para Cristovão e Gamero (2009), o mundo digital levou as crianças a um estado de inquietude contínuo, despertando ainda mais o interesse delas por descobertas, interações e desafios, agora em contato com a tecnologia, inclusive no âmbito escolar. Assim, a escolha dos professores por gêneros textuais deve incluir tais características. O interesse dos professores envolvidos no ensino é certamente outro aliado no processo, de modo que a formação profissional adequada tenha um papel relevante, mas não seja garantia de boas práticas por si só. Sobretudo, a falta de reconhecimento profissional supracitado é também apontada como grande desmotivadora para os que atuam em sala de aula.

Mozzillo (2015) valida a necessidade de atentarmos para os fatores motivacionais extrínsecos envolvidos na aquisição da língua por crianças, como as próprias expectativas e conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento da linguagem dos filhos. Dimer e Soares (2012) consideram que as escolas, por meio dos professores, devem preocupar-se em esclarecer junto aos pais como ocorre a aquisição de uma segunda língua para as crianças, de modo que o desenvolvimento dela possa ter continuidade também em suas residências. Dentre as principais características que as autoras apontam como merecedoras de atenção está o caráter espontâneo do uso e do aprendizado, pois segundo elas não se deve esperar que as crianças se sintam interessadas em traduzir palavras aleatoriamente. Diferente e

muito mais interessante seria que, na presença de objetos em uso nas situações cotidianas, as crianças fossem instigadas a lembrarem da palavra equivalente em inglês. Matusov (2011) corrobora a hipótese anterior, defendendo que a aprendizagem não pode ser orientada por atividades e objetivos sistematicamente planejados. Certas ações do professor, contudo, poderiam incidentalmente levar à aprendizagem, desde que este fosse capaz de incitar nas crianças a vontade de aprender – conhecido por professor perturbador, que propõe desafios que levam à aprendizagem autônoma.

Considerando a variedade de atributos que são esperados dos futuros profissionais, destacam-se dois programas de formação de professores ofertados por meio de edital aos acadêmicos matriculados em licenciaturas em geral. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído em 2007 e visa uma aproximação dos futuros licenciados com as escolas públicas, ainda na primeira metade da formação. Bolsas de estudo são concedidas àqueles interessados em desenvolver projetos de iniciação científica, estimulando a observação e a reflexão sobre as práticas adotadas na educação básica. Outra proposta é a Residência Pedagógica, desta vez voltada para os acadêmicos a partir da segunda metade da graduação, lançada em 2018. De certa forma funcionando nos moldes de um estágio curricular supervisionado, porém a Residência tenta ir além, oferecendo oportunidade de regência de sala de aula e intervenção pedagógica para os bolsistas (BRASIL, 2018).

A iniciativa de inserir o acadêmico desde cedo no contexto que depois poderá se tornar seu ambiente de trabalho pode ser uma aliada na superação de eventuais inconsistências presentes nas matrizes curriculares, a exemplo do modelo de formação 3+1, explicitado anteriormente. Oportunidades como as do PIBID e da Residência Pedagógica podem, principalmente no caso das licenciaturas específicas, construir pontes entre os saberes teóricos e pedagógicos que por vezes podem ser abordados de forma descontextualizada. Ainda, os programas poderiam ser organizados de maneira a formar equipes de trabalho multi ou preferencialmente transdisciplinares, viabilizando a aproximação dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Inglês.

Por fim, a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Bilíngue (BRASIL, 2020) publicadas recentemente, a exigência de uma formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue para a atuação com o inglês na EI (no caso dos professores com formação iniciada a partir de 2022) poderá representar um marco na oferta da FI, todavia especulações ainda seriam precoces devido à tramitação do documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo entrou em debate a formação dos professores e a inexistência de um percurso inicial que permita a atuação plena com a língua e a faixa etária determinadas. É notório que o processo de ensino-aprendizagem de línguas possua características particulares de acordo com a idade dos aprendizes; portanto, as práticas e os métodos traçados devem respeitá-las. As abordagens emprestadas do universo adulto são motivo de preocupação por imprimirem valores e prioridades que não cabem às crianças. Também é certo que a FI consiste, conforme nomeia-se, em apenas um começo, porém uma base propriamente construída facilitará a continuidade do desenvolvimento profissional.

Assim, depositam-se as expectativas no papel preponderante da regulamentação deste ensino para a reestruturação das oportunidades de formação. Acredita-se que, com a recente publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Bilíngue (BRASIL, 2020), a reestruturação de um percurso de FI para os profissionais interessados na área possa tornar-se, pouco a pouco, uma realidade. Todavia, entende-se que é preciso o acompanhamento da homologação e da implementação destas diretrizes e que as mesmas representam um marco para a área, porém apenas em termos iniciais, restando inúmeros aspectos a serem debatidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BAHTIAR, Y. Using the Total Physical Response to improve students' vocabulary mastery. **SELL Journal**, v.2, p.9-23, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/332278373_USING_THE_TOTAL_PHYSICAL_RESPONSE_TO_IMPROVE_STUDENTS'_VOCABULARY_MASTERY>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BAZZO, V; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília, 2017.

BRASIL. MEC. **Resolução 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. Brasília, 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

BRASIL. **Edital de Chamada Pública, de 02 de junho de 2020**. Texto de Referência para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. Brasília, 2020.

BOLZAN, D. P. V.; FIGHERA, A. C. M. Formação de professores: reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças. **Rev. Digital de Políticas Linguísticas**, n. 3, 2011. Disponível em: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8638>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CIRINO, D. R. S.; DENARDI, D. A. C. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/35703>. Acesso em: 25 jul. 2021.

CÔCO, V.; GALDINO, L.; VIEIRA, M. A. F. O. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. **Rev. Espaço do Currículo,** v. 10, n. 2, p. 272-289, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35502>. Acesso em: 21 jul. 2021.

COSTA, H. B. A.; MARINELLI, V. L. Formação inicial de professores de língua estrangeira: o ensino e a pesquisa no curso de letras francês da PUC-SP. **Rev. Intercâmbio,** v. 18, p. 94-106, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3554/2322>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 229-245, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 19 mai. 2021.

CROWLEY, T; BOWERN, C. **An introduction to historical linguistics**. 4. ed. Nova Iorque: Oxford University Press, 2010.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022013000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 jul. 2021.

DIMER, D. L.; SOARES, A. O ensino de língua inglesa para crianças. **Rev. EnsiQlopédi,** Osório, v. 9, n. 1, 2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2012/pdf/o_ensino_de_lingua_inglesa_para_criancas.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000400005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 03 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982004000200005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 03 jul 2021.

GRADDOL, D. **English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign language".** London: British Council, 2006.

HADDAD, L. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apreciação crítica. **Reunião Anual da Anped**, v. 21, p. 1-22, 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 19 jul 2021.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. C. **Caminhos e colheita:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, p.225-250, 2003. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ingles_no_futuro_hp.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, C. A.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. **Por uma Política Nacional de Formação de Professores.** São Paulo, p. 73-94, 2013.

LIMA, A. S.; SANTOS, Leandra I. S. Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. **Rev. de Educação, Linguagem e Literatura - REVELLI,** Goiás, v.9, n.4, p.37-57, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6729>. Acesso em: 03 jul. 2021.

LIRA, A. C. M. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. **Rev. Inter Ação,** Goiás**,** v.33, n.2, p. 317-341, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5270>. Acesso em: 03 fev. 2020.

LOPES, L. F. O PDE e a formação continuada de professores no estado do Paraná. In: RAMOS, S. G. M.; EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; EL KADRI, A.; AUDI, L. C. C. **Formação Continuada dos Professores de Língua Inglesa no Paraná: O PDE em foco.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

LUCE, M.; ANDRADE, F. Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. **Em Aberto**, v. 30, n. 98, 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3192/2927>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MATUSOV, E. Authorial teaching and learning. In: WHITE, E. J.; PETERS, M. A. **Bakhtinian pedagogy**, New York: Peter Lang, p. 21-46, 2011.

MOZZILLO, I. Algumas considerações sobre o bilinguismo infantil. **Veredas-Rev. de Estudos Linguísticos**, v. 19, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/24942>. Acesso em: 11 jul. 2021.

NASCIMENTO, S. M. B.; LIRA, A. C. M. Docência na Educação Infantil: que formação esperamos? **Rev. Camine: Caminhos da Educação,** Franca, v.11, n.1, p.110-123, 2019. Disponível em: <https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2740>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ORTIZ, R. **A diversidade dos sotaques:** o inglês e as ciências sociais. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-32, 2008.

SALGADO, A. C.; MATOS, P. T.; CORREA, T. H.; *et al.* Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: p. 8042-8051, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3496_1974.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

TUTIDA, A. F.; TONELLI, J. R. A. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa para crianças: visitando o estado do Paraná. **IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, v. 9, p. 744-752, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/julianaratonelli4.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376/0>. Acesso em: 13 jul. 2021.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS: CULTURA SURDA X CULTURA OUVINTE SOB O VIÉS DA INTERCULTURALIDADE

Elaine Tótoli de Oliveira[28]
Lucicleia Krik[29]
Cibele Krause Lemke[30]

INTRODUÇÃO

Os sujeitos surdos vêm conquistando espaço na sociedade, assegurados pelas lutas dessa comunidade, principalmente, em aspectos legais. Entre os avanços, destacamos a presença de alunos surdos nas classes comuns, como uma realidade atual, que demanda do planejamento e desenvolvimento de estratégias didático-metodológicas que possibilitem a inclusão, garantindo a qualidade no seu processo educacional (VIVIAN; LEONEL, 2019). Assim, este capítulo tem por objetivo central analisar pesquisas publicadas em periódicos de Educação Especial, entre 2018 a 2021, acerca da inclusão escolar dos surdos no que tange ao paradoxo cultura surda e cultura ouvinte, voltados à interculturalidade.

Para Candau (2008, p.52) a perspectiva intercultural tem o objetivo de:

> [..] promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Diante disso, vale destacar que a comunidade surda é vista como um grupo social que possui língua e cultura própria, para conpreender sua relação com a inclusão escolar desses sujeitos é necessário saber que a educação de surdos contou com diferentes abordagens metodológicas e filosóficas no decorrer da história,

[28] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); Especialista em Libras e Educação de Surdos, Educação Especial e Distúrbios de Aprendizagem; Licenciada em Letras Libras; Tradutora Intérprete de Libras; Professora de Libras no Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Umuarama.

[29] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Licenciada em Letras Libras e Pedagogia. Especialista em Libras e Educação Especial. Professora de Sala de Recursos Multifuncional da rede Municipal.

[30] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Curso de Letras, Campus de Irati, e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Letras da Unicentro.

desde a proibição desses indivíduos de utilizarem sua língua materna, a língua de sinais (oralismo), ao uso de métodos combinados (comunicação total) até chegar ao bilinguismo (FERNANDES, 2012). Atualmente, o bilinguismo é uma abordagem educacional que reconhece a escola como um ambiente que deve possibilitar ao surdo o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita (FACUNDO; VITALIANO, 2019).

Vale destacar que os sujeitos surdos entendem o mundo de um jeito diferente das pessoas ouvintes, pois compartilham de uma cultura surda, baseada em percepções visuais. Assim, os surdos necessitam de alguns ajustes para que o mundo se torne acessível e habitável. A cultura surda contribui para a definição das identidades surdas, pois abrange sua língua, suas crenças e seus costumes (STROBEL, 2008). Ainda, Strobel (2008) salienta que o ser humano necessita estar em contato com o seu espaço cultural, para que reaja, cresça e desenvolva sua identidade. A escola que visa a inclusão de aluno surdo deve considerar a necessidade e o direito de que esse aluno seja inserido em um contexto bilíngue para que a aprendizagem aconteça, devendo contemplar as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes (FACUNDO; VITALIANO, 2019). Na sequência, apresentamos um levantamento da trajetória histórica da educação de surdos no Brasil, no sentido de esboçar o seu percurso, bem como sobre as principais características da cultura surda e ouvinte sob o viés da interculturalidade.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL, DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E SEU EMBASAMENTO LEGAL

No Brasil, a educação de surdos teve início com a chegada do professor surdo francês Hernest Huet que, juntamente com o imperador D. Pedro II, fundou em 1857, o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (FERNANDES, 2012). Essa instituição, no princípio atuava na modalidade de internato e aos alunos surdos eram ensinados conteúdos disciplinares para sua profissionalização (CONRAD, 2011).

Veloso e Maia (2009) afirmam que os pais de todo Brasil traziam seus filhos surdos para esse instituto e, a princípio, aprendiam por meio do alfabeto manual francês, leitura orofacial e escrita. Consequentemente, esse sistema de comunicação foi sendo adaptado e criado o alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pelos próprios alunos surdos do INES.

Outra conquista importante para os surdos, foi a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), em 1977, na cidade do Rio de Janeiro, que dez anos mais tarde passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), uma importante organização que apoia as políticas públicas para a inclusão social e educacional dos surdos (VELOSO e MAIA, 2009).

Em 24 de abril de 2002, foi homologada a Lei nº 10.436 que dispõe sobre o reconhecimento da Libras, como a língua da comunidade surda brasileira. Conforme

o Art. 1º, parágrafo único:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Doravante, a Libras passa a ser reconhecida como língua a ser utilizada pela comunidade surda, sendo capaz de representar, por meio dos sinais, termos complexos e abstratos como acontece nas línguas orais (GESSER, 2009). Diante disso, concluímos que a Libras marcou a história das pessoas surdas, devido a trajetória de lutas dessa comunidade, possibilitando a comunicação por meio de sua língua natural.

AS DIFERENÇAS CULTURAIS ENTRE SURDOS E OUVINTES

As pessoas surdas possuem uma forma peculiar de perceber o mundo e interagir socialmente, e isto, resulta numa cultura própria, que é diferente da cultura ouvinte. Júnior (2015) esclarece que, a principal diferença entre as culturas surdas e ouvintes está relacionada às formas de comunicação. O sistema de comunicação dos surdos é essencialmente semiótico, por meio da língua de sinais, pela qual esses sujeitos utilizam-se da visão e do espaço para estabelecerem interações sociais, enquanto no sistema de comunicação dos ouvintes, os falantes utilizam-se da fala (oralidade) e da audição, para interagirem com seus semelhantes.

Segundo o autor supracitado, a língua de sinais é um artefato cultural impregnado de significados sociais, considerada a principal especificidade da manifestação e produção da cultura surda. Assim, o uso de sinais vai além da possibilidade de comunicação, mas constitui-se no meio pelo qual se manifestam as subjetividades e identidades dos sujeitos surdos (JÚNIOR, 2015).

Silva e Fagundes (2015), concordam que as diferenças entre surdos e ouvintes, ocorrem porque todos os meios de processamento de informação e formas de compreender o mundo pelos surdos se dão por meio da experiência visual e, consequentemente, possuem uma maneira singular de processamento cognitivo, de pensar e de aprender, imbuídos de uma cultura surda (SILVA; FAGUNDES, 2015). No entanto, para Streiechen (2012, p.12), “conhecer e conviver com pessoas de diferentes culturas amplia nossa visão de mundo! É impossível viver num mundo com uma diversidade cultural tão grande e ficar isolado em sua própria cultura”.

Para Perlin e Strobel (2014), a cultura surda pode ser definida como um padrão de comportamento e experiências compartilhadas e trocadas por sujeitos surdos e seus pares, quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais, assim como ocorre também em outras culturas. De acordo com as

autoras, isto origina a identificação de pertencer a um povo distinto, caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização visuais.

Todavia, Júnior (2015) salienta que a cultura surda não se define apenas no comportamento e nos costumes do povo surdo, mas também pelo reconhecimento dos valores, da língua, da linguagem e de todos os artefatos culturais que representam a modalidade de comunicação de surdos em seu contexto, que é a modalidade visual-espacial.

Perlin (1988) assevera que a língua de sinais é o principal fator que influencia na identidade surda, pois possibilita a comunicação e a interação com o mundo, utilizando-se da modalidade visual-espacial, livre de marginalização imposta pela modalidade oral-auditiva. Portanto, a história cultural dos surdos, apresenta vários artefatos culturais, entre as quais se destacam a experiência visual, a linguística, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes, políticas e materiais (PERLIN; STROBEL, 2014).

Strobel (2008) descreve algumas características que representam os artefatos culturais do povo surdo: 1) Experiência visual: as experiências visuais remetem principalmente à língua de sinais, pois essa língua é concebida a partir da visão. 2) Literatura surda: reproduz a memória das pessoas surdas através da história e se divide em diversos gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais. 3) Vida social e esportiva: trata-se de ocorrências culturais, como casamentos entre os surdos, festas, lazeres e encontros nas associações de surdos, eventos esportivos e outros. 4) Artes visuais: os surdos fazem diversas manifestações artísticas que expressam suas emoções, suas histórias, suas subjetividades e sua cultura. Segundo a autora, “o artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para divulgar as crenças do povo surdo, para explorar novas formas de "olhar" e interpretar a cultura surda (STROBEL, 2008, p. 59). 5) Política: se resume nas lutas e nos movimentos em busca de seus direitos. 6) Materiais: são recursos, cuja utilização é destinada a auxiliar na acessibilidade da vida cotidiana dos sujeitos surdos. Entre eles, destacam-se aqueles destinados a responder aos movimentos que ocorrem nos ambientes de forma visual, tais como campainhas luminosas, telefones que ao invés de tocar acendem a luz, despertadores vibratórios, legendas, *closed* vibradores, babás eletrônicas, entre outros.

Vale destacar que, para os surdos, a palavra “cultura” configura uma afirmação de sua identidade, assim, a forma de comunicação está carregada de uma especificidade – a língua de sinais, em que se centraliza o seu espaço linguístico, dessa forma, a língua de sinais torna-se praticamente uma marca subjetiva (SILVA; FAGUNDES, 2015).

Ao entrevistar diversos surdos que conviviam com familiares ouvintes, Strobel (2008), identificou que os principais problemas enfrentados pelos sujeitos

surdos neste contexto, é a carência de diálogo, de entendimento da língua de sinais e a falta de conhecimento sobre a cultura surda. Diante desta constatação, a autora sugere que para pessoas surdas e ouvintes interagirem, é preciso que as ouvintes respeitem e valorizem as diferenças culturais desses sujeitos, com vistas a construção intercultural, ou seja, a troca e aproximação harmoniosa entre as culturas.

No que tange à inclusão escolar de surdos, para que o aprendizado aconteça na mesma proporção, é necessário adotar a abordagem de educação bilíngue, pela qual o aluno surdo, primeiro tenha domínio da língua de sinais e depois, por meio dela, aprenda a língua portuguesa escrita e demais conteúdos (FERNANDES, 2012). Para tanto, Barros e Alves (2019) asseveram que é necessária uma mudança significativa na escola, partindo da formação docente a fim de atender as particularidades linguísticas e culturais do aluno surdo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização dessa pesquisa, optamos pelo método de revisão sistemática de literatura. Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico acerca do tema, com o intuito de identificar fundamentos teóricos que dialogassem com o resultado das análises dos artigos. Em seguida, foram analisadas produções científicas da Revista Educação Especial, publicadas no período de 2018 a 2021, acerca da inclusão escolar dos surdos no que tange ao paradoxo cultura surda e cultura ouvinte, com vistas à interculturalidade.

Segundo Sampaio e Mancini (2007) uma revisão sistemática é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura existente sobre o tema. De acordo com as autoras, esse tipo de pesquisa dispõe de um resumo das evidências sobre a estratégia de uma intervenção específica, por meio da aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

A revisão sistemática serve para integrar informações de um conjunto de estudos realizados sobre determinado tema, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, ou identificar temas que necessitam de evidência, indicando a necessidade de investigações posteriores (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Diante disso, para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes critérios de inclusão:1) ser artigo publicado na Revista Educação Especial; 2) ter relação direta com o tema e o objetivo da pesquisa; 3) ter sido publicado no período de 2018 a 2021. Critério de exclusão: 1) artigos que porventura o título apresentasse ter relação com o tema, todavia ao aprofundar a leitura fosse voltada a público e áreas diferentes do objeto de pesquisa pretendido (âmbito familiar, área da saúde, do trabalho, entre outras); 2) Artigos que se repetissem nos resultados das buscas de ambos os descritores).

O percurso metodológico foi organizado em três etapas, a saber: na

primeira, foi realizada a busca pelos artigos no periódico supracitado, utilizando os descritores "inclusão escolar de surdos e cultura surda" e "cultura surda e cultura ouvinte". Na segunda, foi realizada a leitura dos resumos dos artigos a fim de verificar se atendiam aos critérios de inclusão em sua totalidade. Na terceira, foi realizada a leitura dos artigos, na íntegra, com o intuito de responder ao objetivo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os artigos identificados no processo de buscas que dispõem sobre a relação entre as questões culturais e o processo educativo do aluno surdo. As discussões perpassam desde a estrutura escolar, o papel do intérprete até questões relativas ao conteúdo e os espaços escolares e das instituições de ensino da língua de sinais. Após a seleção dos artigos, seis foram selecionados para análise, conforme os critérios de inclusão, os quais são apresentados no quadro 1, a seguir. Todavia, apenas quatro foram analisados, a fim de que pudéssemos atender as normas da publicação.

Quadro 1 – Artigos analisados.

Autor	Título	Ano	Base de dados/Periódico
FERNANDES, Sueli de Fátima; TERCEIRO, Francisco Martins Lopes.	Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil.	2019	Revista Educação Especial, v. 32, Santa Maria, p.1-23.
OLIVEIRA, Luciana Figueiredo de; LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa.	As concepções da surdez na voz dos intérpretes de LIBRAS.	2019	Revista Educação Especial, v. 32, Santa Maria, p.1-21,
SILVA, Rubia Carla Donda da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira.	O ensino em e da Libras: perfis profissionais para oferta da educação bilíngue no Brasil	2019	Revista Educação Especial, v. 32, Santa Maria, p.1-32.
LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; GOMES, Anie Pereira Goularte; CAMILLO, Camila Righi Medeiros.	Experiências escolares, aprendizagem e cultura: produção do sujeito surdo no cenário da escola contemporânea.	2020	Revista Educação Especial, v. 33, Santa Maria, p.1-18.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O artigo intitulado 'Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil', escrito por Fernandes e Terceiro (2019), trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pela qual foram selecionadas nove publicações de Paddy Ladd, um ativista britânico surdo, a partir de 1998, não traduzidas no Brasil, com o objetivo de apresentar uma discussão sobre o conceito de Deafhood e sua

potencialidade para o debate dos direitos linguísticos e culturais dos surdos. Deafhood revela-se uma ferramenta conceitual “guarda-chuva” que tem como núcleo as relações de poder envolvendo surdos e ouvintes.

Assim, os autores estudaram o conceito de deafhood proposto por Paddy Ladd O conceito é Surdidade que o próprio Paddy Ladd (2013 *apud* FERNANDES; TERCEIRO, 2019) define como processo de definição do estágio de existência do surdo como 'ser no mundo'. De acordo com os autores, o termo surdidade é usado em substituição ao termo médico 'surdez'. A surdidade é uma busca para efetivar a identidade surda. O trabalho apresenta uma posição crítica à colonização do surdo pelos ouvintes, com a tentativa de oralização destes.

Os resultados da pesquisa apontam que as publicações selecionadas para estudo trouxeram contribuições originais aos modos de interrogar discursos e práticas colonialistas hegemônicas, operando nos deslocamentos discursivos que mobilizam o campo dos Estudos Surdos e fortalecendo a luta política por garantia de direitos linguísticos aos surdos no contexto nacional. Neste sentido, mesmo não discutindo de forma direta os desafios da educação do surdo, os autores discutem a questão da cultura surda e do reconhecimento desta, o qual se apresenta como um desafio para a educação do surdo.

A pesquisa intitulada 'As concepções da surdez na voz dos intérpretes de LIBRAS' realizada por Oliveira e Lima (2019), trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de entrevistas a intérpretes de Libras que atuam no ensino fundamental, com análise dos dados realizados com base nos pressupostos da análise do conteúdo, proposta por Bardin (2011). O estudo tem o objetivo de discutir a atuação de intérpretes de Libras no ensino regular, bem como suas concepções a respeito dos alunos surdos que acompanham. Os resultados apontaram que se faz urgente e necessária a adoção de um modelo educacional que permita o conhecimento e desenvolvimento de relações que, para além do linguístico, valorizem aspectos culturais.

Oliveira e Lima (2019), em busca de entender a participação do intérprete de Libras no contexto da inserção do aluno surdo no ensino comum, partiram do pressuposto de que esta “inserção” parece desconsiderar as particularidades do sujeito surdo, principalmente relacionados à sua cultura e identidade em detrimento de práticas que utilizem o ensino da língua como elemento acabado e o comportamento passivo do aluno neste processo. Assim, considerando a abordagem por meio de entrevistas com intérpretes de Libras, buscaram discutir a atuação destes no ensino comum e as suas concepções acerca do aluno surdo. As intérpretes entrevistadas relataram que reconhecem que o papel da intérprete está no contexto da tradução da Língua Portuguesa e Libras.

Considerando a reconhecida importância da presença do profissional intérprete, esse fator não deve ser compreendido como único mecanismo de inclusão/educação de surdo. Tratar desta forma, torna-se um limitador que impossibilita a valorização da cultura surda e, portanto, não proporciona uma

educação crítica e eficaz desses. A atuação do professor da turma, a valorização dos elementos visuais e o contexto do espaço escolar devem ser considerados conjuntamente à presença do intérprete.

O artigo intitulado 'O ensino em e da Libras: perfis profissionais para oferta da educação bilíngue no Brasil', escrito por Silva e Martins (2019), refere-se a uma pesquisa de caráter documental, o estudo envolveu a coleta dos Planos Nacional, Estaduais e Distrital de Educação, disponíveis no portal “PNE em Movimento”. Com o objetivo de traçar o panorama da equipe de profissionais responsáveis pelo ensino em Libras e da Libras para a consecução da educação bilíngue atenta aos direitos linguísticos dos surdos, no Brasil.

Sobre os profissionais do ensino da Libras e em Libras para a execução da política bilíngue como atendimento do direito linguístico do surdo. Os documentos, de forma geral, apontaram diferentes denotações aos profissionais bem como, concepções distintas do ensino bilíngue, com diferentes percepções da Libras e consequentemente dos estudantes surdos e do processo educacional.

Com base nos planos nacionais, estaduais e distrital de educação, Silva e Martins (2019) desenvolveram pesquisa sobre os profissionais do ensino da Libras e em Libras para a execução da política bilíngue como atendimento do direito linguístico do surdo. Os documentos, de forma geral, apontaram diferentes denotações aos profissionais bem como, concepções distintas do ensino bilíngue, com diferentes percepções da Libras e consequentemente dos estudantes surdos e do processo educacional.

Silva e Martins (2019) debatem o direito à educação bilíngue como respeito à diferença linguística e possibilidade de proporcionar a igualdade de oportunidade sem acarretar ônus. Para as autoras os desafios estão relacionados à oferta de formação para profissionais que atuem na educação bilíngue ou na função de intérprete, mas ao mesmo tempo que estes tenham uma formação que tenha abrangência nas questões de currículo e didática. Apesar de não abordar a questão cultural de forma abrangente, se atém à questão linguística, que caracteriza-se como um dos elementos da cultura surda. Assim a percepção de que os desafios da comunicação para a educação estão associados também às políticas públicas de garantia de atendimento ao estudante surdo, é perceptível o desafio formativo dos profissionais que atuam nesta área seja para atuação na educação bilíngue ou para atuação como intérprete de Libras.

Além disso, o processo de inclusão pode ser comprometido. Ao mesmo tempo que, se reconhece que o papel do intérprete precisa estar além da simples tradução da língua, podendo este envolver-se no processo de planejamento pedagógico, para que possa considerar elementos particulares deste educando surdo, como a cultura com características mais visoespaciais e menos ouvintes, não se pode inverter o papel com o professor da classe. Conforme apresentado por Oliveira e Lima (2019) há situações em que as atividades são elaboradas e

corrigidas pelo intérprete. Este, assumindo um papel diferente da sua função. O domínio dos conceitos da disciplina é do professor e não do intérprete.

Segundo os autores, muitas vezes, é reforçado um rótulo atribuído aos surdos como incapazes. Esta forma de consideração não permite reconhecer suas particularidades identitárias. Importante salientar que é reducionista considerar a identidade surda vinculada a questão linguística utilizada pelo sujeito para comunicação. As experiências interativas e sociais devem ser consideradas e determinam particularidades da identidade do sujeito.

De acordo com os autores, exemplo das individualidades dos alunos surdos podem ser entendidas, como a partir da origem destes: há surdos que são filhos de pais ouvintes, ou surdos que são filhos de pais surdos, há aqueles proficientes na Libras e outros que frequentam a comunidade surda. Há ainda os que não dominam a língua de sinais. As interações que possuem são diferentes. Pois são distintas as interações de cada ser humano, independentes se são surdos ou ouvintes, quando se reconhece as particularidades dos sujeitos, o seu contexto, juntamente com a questão linguística forma-se sua identidade. Não é apenas uma identidade linguística, mas uma identidade cultural.

Neste sentido, considerando estes diversos aspectos, entre eles o debate político e linguístico em torno da Libras, recomenda-se a aquisição da Libras pelo surdo até os cinco anos de idade como língua materna (OLIVEIRA; LIMA, 2019).

O artigo intitulado 'Experiências escolares, aprendizagem e cultura: produção do sujeito surdo no cenário da escola contemporânea', de Lunardi-Lazzarin, Gomes e Camillo (2020) visa compreender a articulação entre os conceitos de cultura e de aprendizagem para pensar a produção do sujeito surdo na escola atual. Conduzido com entrevistas a alunos surdos, professores e análise das narrativas e recorrências discursivas. A pesquisa foi realizada tomando como base os dados de uma pesquisa realizada em 13 escolas específicas de surdos do Rio Grande do Sul. A partir dessa análise, que colocou em operação dois possíveis conceitos-ferramenta – subjetivação e dispositivo pedagógico –, as autoras selecionaram 20 entrevistas com alunos surdos e 4 entrevistas com professores, em um universo de 156 sujeitos.

Lunardi-Lazzarin, Gomes e Camillo (2020) apontam como pontos fundamentais para a educação do surdo, a língua de sinais e os elementos da cultura surda como essenciais para proporcionar o ambiente adequado para a educação do surdo no espaço escolar. As autoras explicam que estes elementos proporcionam além do aprendizado a possibilidade de inclusão, como por exemplo no relato da disposição das cadeiras em sala de aula que favorece a interação, já que o surdo faz uso intenso da questão visual. As autoras compactuam com a ideia de que o ensino é baseado em aspectos visuais, pois a cultura dominante é baseada na oralidade.

Segundo elas, a educação bilíngue é reconhecida pelos alunos surdos como favorável, pois a questão da oralidade, utilizada como único meio em muitas

situações na educação comum, sem considerar a educação bilíngue, acaba criando dificuldades aos alunos surdos no aprendizado (LUNARDI-LAZZARIN; GOMES; CAMILLO, 2020). As reflexões finais propõem uma busca por compreender como a Libras e a língua oral (balizadores da educação bilíngue) são consumidas neste processo de educação bilíngue e como a relação entre cultura e aprendizado se manifesta e que efeitos produz na existência do sujeito surdo.

Com base nas narrativas, as pesquisadoras consideram as singularidades e recorrências discursivas que tangenciam as noções de cultura e de aprendizagem na escolarização das pessoas surdas. Pois, no contrassenso entre a disparidade e a rigidez das diferentes línguas e culturas nos territórios, é que se tem proposto estratégias de fuga para o essencialismo classificatório do sujeito surdo na educação. Conforme as autoras, a língua de sinais e a língua oral do país na modalidade escrita é o que baliza a educação bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão acerca dos desafios que se apresentam para a educação do surdo, diante do paradoxo das diferenças entre cultura surda e cultura ouvinte com vistas à interculturalidade, é recorrente, mas não se esgota nos estudos que se apresentam. A partir da análise dos artigos foi possível identificar que os desafios do processo educativo estão dispostos tanto no que tange ao conteúdo, às estruturas escolares, quanto ao papel do intérprete e aos espaços escolares e das instituições de ensino da língua de sinais.

Constatamos que a dificuldade do reconhecimento da identidade surda ainda é presente e que se faz importante reconhecer que o aspecto linguístico é um elemento cultural e identitário. Mas, o foco não deve ser exclusivo no elemento linguístico. A cultura surda é permeada de elementos visuais, como a própria caracterização da língua de sinais. É a partir destes que o surdo estabelece sua relação com o mundo. Estes elementos estabelecem a diferença entre cultura surda e cultura ouvinte. Mas, ainda se observa a dificuldade de reconhecimento desta identidade surda em muitas situações, principalmente dentro do processo educativo inclusivo. Um fator importante é a adoção da educação bilíngue com vistas ao respeito ao direito linguístico do surdo e ao mesmo tempo o reconhecimento dos elementos culturais.

Vale destacar que no processo inclusivo é necessário distinguir qual é a atribuição do intérprete e do professor, e também reconhecer a necessidade de interação entre o aluno surdo, o professor e os demais colegas da turma. Os artigos destacam ainda a necessidade de formação específica destes com vistas a proporcionar a interculturalidade (surdo *versus* ouvinte), para além do respeito à cultura surda. Para tanto, é indispensável a adoção da abordagem de educação bilíngue no ensino regular, com vistas ao compartilhamento das línguas e culturas existentes na escola, com vistas a propiciar o reconhecimento das diferenças de modo que essas sejam integradas estabelendo, assim, uma educação intercultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARROS, Hellenvivian Alcântara de; ALVES, Francisco Regis Vieira. As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. **Res., Soc., Dev.,** vol. 8, n. 8, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5606/560662199038/html/. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, 2005. Disponível em:http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 04/07/21.

CONRAD, Kátia Regina. Educação e Surdez: Um resgate Histórico pela trajetória educacional dos surdos no brasil e no mundo. Especialista em educação especial. Rev. Virtual de Cultura Surda e Diversidade, n. 8, 2011 Disponível em: https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=93. Acesso em: 27 jun. 2020.

FACUNDO, Josiane Junia; VITALIANO, Célia Regina. **A disciplina de Libras na formação de professores.** 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2019.

FERNANDES, Sueli de Fátima; TERCEIRO, Francisco Martins Lopes. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 32, Santa Maria, p.1-23, 2019.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos.** 1ª Ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2009.

JÚNIOR, Gláucio de Castro. "Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo". In **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Org. Wolney Gomes Almeida. Ilhéus, Editus, 2015.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; GOMES, Anie Pereira Goularte; CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Experiências escolares, aprendizagem e cultura: produção do sujeito surdo no cenário da escola contemporânea. **Revista Educação Especial**, v. 33, Santa Maria, p.1-18, 2020.

OLIVEIRA, Luciana Figueiredo de; LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa. As concepções da surdez na voz dos intérpretes de LIBRAS. **Revista Educação Especial**, v. 32, Santa Maria, p.1-21, 2019.

PERLIN, Gladis. "Identidades Surdas". In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Org. SKILAR, C. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 17-31. Editora UFPR, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/qR5cDC7tgf5SyMtrSGvSVFC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2021

PINHEIRO, Moisaniel Oliveira; LIMA, José Willen Brasil; SILVA, Adriana de Moraes da **Surdez e inclusão educacional: diálogos acadêmicos acerca da educação de surdos.** Porto Alegre: Fi, 2019. 139 p. Disponível em: http://www.editorafi.org. Acesso em 12 jul. 2021.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, v. 11, n. 1, São Carlos, p. 83-89, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, Rubia Carla Donda da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira. O ensino em e da Libras: perfis profissionais para oferta da educação bilíngue no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 32, Santa Maria, p.1-32, 2019.

SILVA, Valdilson José Santos da; FAGUNDES, Edimara Alves. Cultura Surda e seu Embate com a Cultura Ouvinte. In: EDUCERE. XII Congresso Nacional em Educação, 2015, Curitiba. Anais. Curitiba, 2015. PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16897_7555.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS**. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

STROBEL, Karin. **Imagens do outro sobre a cultura surda.** 4ª Ed. Florianópolis, Editora UFSC: 2008.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. vol.1. Curitiba: Mãos Sinais, 2009.

VIVIAN, Ellen Cristine Prestes; LEONEL, André Ary. Cultura surda e astronomia: investigando as potencialidades dessa articulação. **Revista Contexto & Educação**, nº 107, p. 154-173, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7598> . Acesso em: 12 jul. 2021.

ZANIN, Flavia Angela; LEMKE, Cibele Krause. Teoria multicultural em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas. **Revista educação,** Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 347-360. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/22998/0. Acesso em: 10 jul. 2021.

MEMÓRIA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO SUJEITO SEM TERRA

Luana Pires Pinheiro[31]
Poliana Fabíula Cardozo[32]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aponta alguns aspectos teóricos e análises de entrevistas, sobre o processo de formação da identidade cultural do Sujeito Sem Terra a partir das memórias. Este processo se dá a partir das experiências vividas dentro do território de luta e trabalho do campo. Assim todos os espaços dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) são pensados para contribuir com esta formação. Um destes espaços é a escola, portanto, a proposta educacional adotada pelas instituições de ensino de algumas escolas do MST, é diferenciada e baseada nos Ciclos de Formação Humana com complexos de estudo, que segundo Sapelli (2017) tem por objetivo transpor o projeto da escola capitalista, buscando construir uma escola que rompa com a forma e o com o conteúdo de expressão capitalista. Ao tratar do processo de formação cultural do Sem Terra, é necessário considerar toda a trajetória desse sujeito dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

> A vida real é o acampamento que as próprias exigências da luta levaram, por segurança e necessidade organizativa, a ter que, logo de início, reconstruir a vida social com outra ordem. Ali a linguagem reconstitui o sentido das palavras como: "assembleia", "reunião", "divisão de tarefas", "núcleos", "setores de serviços" etc. O modo de vida determina o modo como a consciência se desenvolve. (BOGO, 2009, p.11, *grifos do autor)*

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem construindo desde 1984 sua história, discutindo e mobilizando a população em torno da concretização da Reforma Agrária no Brasil. No município de Rio Bonito do Iguaçu, essa história inicia-se com a ocupação da Fazenda Giacomet Marodim em 1996 e estende-se com a ocupação das terras da Araupel S.A., antiga Giacomet-Marodin Ind. Madeireira S.A., hoje o Acampamento Herdeiros da Terra de 1° de Maio. (FEDERICI, 2019)

[31] Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO e Licenciada em Arte pelo Centro Universitário de Cascavel-UNIVEL. Professora de arte na rede pública municipal de ensino, para as séries iniciais.

[32] Doutora em Geografia pela UFPR, Mestre em Turismo pela UCS e Bacharel em Turismo pela Unioeste. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO, na qual atua como docente no curso de Turismo.

Em meio a essa luta se constrói a identidade cultural do Sem Terra, assim como afirma Bogo (2009, p. 11) "as manifestações culturais por meio do trabalho, da linguagem e das relações sociais, dentre outras, irão formar a consciência social dos Sem Terra". Segundo Laraia (2001, s/p) "A natureza dos homens é a mesma, são seus hábitos que os mantém separados", portanto, o autor afirma:

> O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2001, s/p)

A cultura do Sem Terra e deste povo que vive em um território constante de luta e resistência, faz com que eles a partir de seus esforços organizativos se transformem de seres improdutivos em seres produtivos, dando a si próprios um novo significado e uma função social definida em sua identidade coletiva. (BOGO, 2009). Neste sentido, as memórias tornam-se essenciais neste processo de construção cultural dos sujeitos Sem Terra. Segundo Júnior e Faria (2015, p. 780, *grifos do autor*) "chamamos de *memória* a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações", fazemos uso da memória em diversos momentos.

> A memória é um dos mais importantes processos psicológicos, pois além de ser responsável pela nossa identidade pessoal e por guiar em maior ou menor grau nosso dia a dia, está relacionada a outras funções corticais igualmente importantes, tais como a função executiva e o aprendizado. (JÚNIOR e FARIA, 2015, p.780)

Transmitir saberes a partir das memórias é algo comum, e esse processo se dá a partir das relações familiares, como de pais e mães para filhos e filhas ou avós e avôs para netos e netas ao longo da vida. Fazendo com que através destas memórias seja construído um processo educacional informal, que baseia-se nos processos educativos que acontecem fora do espaço escolar, ou seja, vários lugares passam a ser formativos. Pois, o conhecimento vai além do que é aprendido nas instituições de ensino, demonstrando que diferentes espaços são meios educativos, fazendo com que eles se tornem formativos e tão importantes quanto aqueles aprendidos na escola.

FORMAÇÃO CULTURAL SEM TERRA

Para entender os processos de formação cultural dos indivíduos é necessária uma reflexão sobre a cultura de uma forma geral, segundo Araújo e Cabral (2012, p.6) "Toda prática social tem dimensão cultural, a cultura aprendida é referência para diversos procedimentos ou maneiras de pensar, agir e relacionar-se". Assim as experiências que temos com a cultura influenciam no nosso refletir e agir durante a vida, neste sentido segundo Araújo e Cabral (2012, p.8) "A formação cultural possibilita ao sujeito acesso à cultura, à dialética entre autonomia e adaptação, sendo esse um processo emancipador. Assim entendemos que a formação ocorre através de um movimento contínuo, cumulativo e que precisa ser experienciado". Portanto, segundo as autoras o processo de formação cultural se dá a partir de um movimento contínuo e das experiências vivenciadas.

> Através das manifestações culturais de um povo pode-se conhecer sua realidade e história. Nelas se encontram informações que revelam não só juízos de valor, mas também as questões históricas que levaram a eles. A cultura é uma representação da forma de pensar de um povo, refletindo como este se vê e como percebe o mundo ao seu redor. A identificação cultural se dá no processo de confronto entre o ambiente cultural e o indivíduo, onde o conhecimento repassado pela comunidade em que ele está situado é confrontado com os saberes adquiridos pela própria vivência pessoal. (SILVA e SOUZA, 2006, p. 216)

Os autores trazem uma abordagem, na qual cada pessoa conhece sua história e sua realidade a partir da vivência que ela tem com as manifestações culturais. E que esta possibilita a cada um perceber o mundo ao seu redor, a fim de se identificar culturalmente com o que está adquirindo durante esta experiência. Essa construção de identidade cultural que se dá a partir das vivências com diversos processos culturais, faz com que a memória seja um processo de seleção e escolha, fazendo com que cada um recorde aquilo que considera importante. Portanto, ela existe a partir de quadros sociais e não somente de sentimentos individuais, tomando como referência estruturas simbólicas e culturais do grupo que está inserido. Assim, esse processo de recordar aquilo que considera importante para a coletividade, faz emergir uma formação identitária a partir dessas experiências coletivas, surgindo uma forma simbólica de identidade cultural. Portanto, a memória desperta a consciência de um sentimento de identidade, permitindo identificar os grupos e suas distinções. E a identidade cultural surge de um confronto pois, ela está marcada pela diferença, ou seja, posso perceber uma identidade cultural no momento que a confronto com outra, assim tanto a identidade cultural como a memória são essenciais para a manutenção das culturas. (OLIVEIRA, 2015).

O processo de formação cultural dos sujeitos, parte do princípio das experiências culturais que eles têm ao longo de sua vida. Portanto, as memórias dessas vivências são acessadas para construir uma identidade cultural, quando esta identidade cultural torna-se coletiva ela passa a criar uma representatividade deste sujeito com o seu grupo, pois, segundo Oliveira (2015, p.24) "A história só existe porque há alguém a lembrar-se dela e que continua contando suas versões de algo que lembra ou que vivenciou". Pois, são as vivências cotidianas que contribuem para a formação das identidades culturais e neste caso são as vivências dentro dos acampamentos e assentamentos do MST que vão contribuir para a formação cultural desses sujeitos.

O processo de formação cultural do Sem Terra passa por diversas etapas, desde a chegada ao acampamento, as lutas e enfim a conquista da terra, construindo pilares e criando pontes dentro do grupo que convivem. Pois, segundo Bogo (2009, p.23) "O ser humano na sua essência é o resultado do trabalho. Além de o trabalho produzir o sustento humano, é responsável pelo relacionamento, afetividade, convivência, desenvolvimento da consciência social etc.". Neste sentido este processo de formação cultural percorre vários caminhos, desde a convivência até o trabalho no grupo.

> É na ação que se aprende a fazer as partes se ligarem ao todo. A luta vai criando hábitos e jeitos que dão identidade à organização e, aos poucos, descobrimos que a cada passo construímos nossa existência conhecida como MST. Assim ocupamos terra, lutamos por créditos, educamos crianças, construímos casas e escolas, participamos de disputas eleitorais, gravamos CDs, protestamos contra as privatizações, fazemos ações de solidariedade e tantas outras coisas. (BOGO, p.18, 2009)

Portanto, todas estas ações desenvolvidas dentro dos acampamentos e assentamentos são consideradas processos culturais, a própria luta por terra e melhores condições de vida constituem o patrimônio deste povo dando a eles uma própria identidade. Assim, cada vez mais a cultura se tornará consciência, pois tudo o que pensamos, fazemos e sentimos, repetidamente, se constitui na existência da nossa organização. Considera-se cultural não somente aquilo que está ligado a arte, pois, a arte é a capacidade que o ser humano tem de criar, neste sentido temos a capacidade de criar muitas coisas como música, mas também criamos lutas, escolas, marchas e etc., e isso tudo se transforma em cultura. (BOGO, 2009).

Nossos hábitos também são culturais, muitos deles repetidos há anos e não percebemos que prejudicam nossa vida social, até mesmo a ingestão de determinados alimentos. Fazer uma revolução cultural é mudar o jeito que fazemos

as coisas, deixando de lado jeitos que não melhoram a existência social, colocando a lógica do comportamento em outra ordem desta que nos impõe o capital. (BOGO, 2009). O que o autor afirma, se aplica também aos processos educacionais que vão se repetindo durante anos e que mesmo com alguns avanços, ainda atendem aos interesses capitalistas, interesses que tentam ser rompidos pela proposta educacional criada pelo Movimento que foi citada anteriormente.

Assim conforme relatam os autores e autoras elencados até o momento, o processo de formação cultural se dá a partir das vivências e experiências dentro do Movimento. Para a compreensão da visão dos Sem Terra em relação a sua própria formação cultural, foi realizada uma entrevista com um roteiro de perguntas semiestruturado ao longo do ano de 2020. Foram entrevistadas algumas mães do Coletivo de Mulheres/Gênero do Acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio de Rio Bonito do Iguaçu-PR. Após a coleta de dados, foram analisados os relatos considerando os dados coletados, relacionando com os conceitos abordados pelos autores e autoras ao longo da discussão bibliográfica.

Para as mulheres entrevistadas um dos principais motivos para a chegada ao acampamento, traz dentro de uma mesma perspectiva aquilo que todas as famílias buscavam, a tão sonhada terra, que possibilitaria a eles melhores condições de vida. Além deste, outros motivos pelos quais muitas famílias vieram para Rio Bonito do Iguaçu, estão entre eles a busca da sua identidade camponesa, construída baseada no amor pela terra. Todas relatam que por vivenciarem a vida no campo durante a infância, perceberam que morando na cidade não se sentiam representadas naquele ambiente, buscando reencontrar sua identidade camponesa na moradia do campo. Para elas viver em um pedaço de terra próprio conquistado pela luta, possibilita às suas famílias viver em liberdade, produzindo alimentos de qualidade e dando significado a sua essência camponesa, buscando se reencontrar através da vida no campo.

Assim os motivos pelos quais elas e tantas outras famílias buscaram um pedaço de terra próprio, faz parte do processo de construção da identidade cultural que foi constituída ao longo dos anos. Pois, segundo Silva e Cury (2015, p.25) “a identificação camponesa se torna uma cultura em desenvolvimento, ao passo que os camponeses carregam características dos seus antepassados e que são lembradas em festividades”, assim esse amor pela terra reforça a construção da identidade cultural do Sem Terra, fazendo com que eles busquem se sentir representados no ambiente em que vivem.

Neste sentido todo esse processo desde a infância vivida no campo, a motivação, a chegada e a identificação com o grupo, contribui para uma transmissão de saberes. Pois, aquelas que já presenciaram momentos como estes na infância, aprenderam de alguma forma a importância da agricultura em sua vida. Esse aprendizado provavelmente aconteceu dentro do ambiente familiar através dos conhecimentos informais, no qual os familiares ensinaram aquilo que sabiam sobre a

produção, sobre a agricultura e sobre a liberdade. E que assim foram sendo transmitidos a cada geração, pois, as memórias afetivas constroem-se ao longo da vida e vão sendo são transmitidas, transformando-as em um processo de ensino aprendizagem.

TRANSMISSÃO DE MEMÓRIAS E EDUCAÇÃO INFORMAL

A memória coletiva que são lembranças construídas de forma coletiva, ou seja, por um grupo. Elas contribuem para diversos saberes de uma comunidade, considerá-la como um processo educacional contribui para o modelo dos ciclos de formação humana, que consideram a formação integral dos sujeitos. Pois, há conhecimento em tudo que se produz, há memória em tudo, nas fotografias que relembram os jardins e os pomares das velhas casas onde ali as famílias reunidas faziam suas confraternizações, há conhecimentos biológicos e farmacológicos desenvolvidos naturalmente pelas gerações, que hoje são utilizadas pelas empresas multinacionais. (BOGO, 2009).

A transmissão de memórias e a construção da identidade cultural, fazem parte do patrimônio cultural. O patrimônio cultural é conceituado pelo senso comum como tudo aquilo que é acumulado ao longo da vida, material e imaterialmente, fruto do trabalho ou do que é herdado. Este conjunto de bens materiais é chamado de patrimônio, que futuramente será objeto de herança e partilha em caso de morte do mantenedor. A transmissão de valores éticos, como honestidade, perseverança, entre outros também é transmitido de pais e mães para seus filhos e filhas, a este conjunto de valores dá-se o nome de patrimônio moral. (MELO e CARDOZO, 2015).

Dentro da perspectiva deste trabalho o patrimônio contribui para as análises relacionadas a construção de uma identidade própria de um grupo de sujeitos, pois, segundo Júnior e Oliveira (2018, p.4) “a partir de um patrimônio cultural podemos compreender de fato o contexto cultural bem como a vivência de determinado grupo, estabelecendo uma conexão histórica”, pois, o que configura este patrimônio é a relação que a comunidade estabelece com ele. Ou seja, o que a comunidade considera como patrimônio é o que vai ser a sua fonte de identificação, fazendo com que as identidades individuais ou coletivas se constituam a partir dele.

> Em lugar dos heróis nacionais e seus feitos, das estátuas de bustos famosos, de casarões e palacetes, o que se privilegia como patrimônio imaterial são as representações, saberes, expressões, celebrações, crenças e lugares culturais, que são parte importante da construção das identidades de grupos que sempre foram desconsiderados. Está expressa no texto a valorização de tudo aquilo que advém das comunidades tradicionais e do povo em geral, cuja transmissão se dá ainda pela cultura oral e geracional, ou pelo aprendizado da experiência etc. (MELO e CARDOZO, 2015, p. 1068)

As memórias relacionam-se com a construção do patrimônio, visto que em 2003 as "criações do povo" foram incorporadas como patrimônio cultural, com a consideração dos bens de diversas culturas expressos em saberes e fazeres que informam a dimensão imaterial da criação humana. (ZANIRATO, 2018, *grifos do autor*). Segundo Oliveira et al (2019, p.2), "a memória permite que o ser humano encontre meios de estabelecer a base do conhecimento, concebendo a orientação no tempo e no espaço, em habilidades intelectuais e mecânicas". Esse caminho para estabelecer a base do conhecimento citado pelo autor, são as formas de transmissão dessas memórias como processo de ensino aprendizagem, construindo um processo de educação informal. Segundo Rodrigues e Tamanini (2012, s/p) "a Educação é chamada também a transpor os muros da escola, para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo e outras atividades afins", portanto o compartilhamento de experiências entre os indivíduos também se torna um processo educativo. Neste sentido pode-se relacionar o MST como um destes espaços, pois, ele é organizado justamente como um espaço de formação coletiva, a partir de seus grupos. Assim as memórias são responsáveis pela construção do conhecimento, considerando assim, que todos os espaços são formativos e contribuem para a formação cultural dos sujeitos.

Ao conceituar memória, patrimônio cultural e construção de identidade, eles relacionam-se a um processo de ensino, visto que as memórias fazem parte do patrimônio e que estes contribuem no processo de construção de identidade dos sujeitos, esse processo de construção quando relacionado a transmissão de memórias passa a se retratar como uma forma de educação informal. Neste sentido Lima et al (2019, p.272) afirmam que "Para pensar nos modos de ensino e como eles se dão na sociedade, é preciso compreender que a educação é um conceito amplo e que pode ser analisada sob três enfoques: a educação formal, a educação informal e a educação não formal", a partir deste conceito abordado pelos autores a educação passa a considerar que não somente os espaços dentro das instituições de ensino sejam formativos, mas sim todos aqueles em que o aluno passa a ter contato.

As três modalidades de educação se completam, pois, segundo Cascais e Terán (2014, s/p) "a escola não consegue sozinha dar conta das múltiplas informações ocorridas a cada momento no mundo", portanto é necessário o auxílio de outras pessoas e espaços formativos, para que contribuam com o processo de ensino aprendizagem ao longo da vida. Cascais e Terán (2014, s/p) ainda afirmam que "faz-se necessário mudar a visão que se tem sobre educação e trabalhar com uma concepção mais ampliada lançando mão da educação informal e não formal como complementaridade da formal". Assim na educação formal, sabemos que são os professores os responsáveis pela transmissão do conhecimento, já na educação não formal, o grande educador é o "outro", aquele com quem interagimos ou nos integramos, e na educação informal os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc. (GOHN, 2006, *grifos do autor*).

CONSIDERAÇÕES/REFLEXÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho discutiu-se sobre os as formas de transmissão de memórias, a fim de compreender esta como uma forma de educação informal, que contribui para a formação cultural do Sem Terra. Assim levando em consideração a proposta educacional do Movimento, dentro de algumas escolas do campo no município de Rio Bonito do Iguaçu-PR. O Movimento sempre deu a devida importância a todos os recursos que contribuem para a formação das pessoas, pois, segundo Baldi e Orso (2013, p.281) "O Movimento acredita na importância da educação enquanto uma possibilidade de transformar a sociedade através de uma revolução cultural; o que evidencia o papel estratégico da educação num processo revolucionário". Neste caso a implementação das escolas sempre foi uma das prioridades no processo de ocupação das terras, fazendo com que todas as crianças e adolescentes tivessem garantido o seu direito a educação dentro do acampamento.

Sabe-se da importância do conhecimento científico e dos saberes escolares no processo de ensino aprendizagem das crianças e adolescentes, mas além destes sabe-se também que os saberes informais, ou seja, aqueles que acontecem fora do ambiente escolar também contribuem de forma significativa para a formação dos sujeitos. Neste sentido, no seio familiar acontecem muitos processos educativos, assim como já citado, a escola sozinha não dá conta de ensinar todas as coisas que acontecem no mundo, por isso são necessários outros espaços para que todo esse conhecimento seja abordado.

As memórias, por exemplo, colecionadas ao longo da vida pelas pessoas, são transmitidas como uma forma de ensinar algo a alguém. Elas têm a capacidade de ensinar muito às pessoas, assim essa transmissão de saberes informais contribui para a formação da identidade cultural dos sujeitos, fazendo com que essa representação faça parte também da construção do patrimônio local. Além de aprender determinadas tarefas como cozinhar, por exemplo, reproduzindo receitas das mães ou das avós, as memórias têm um papel importante na construção da identidade dos sujeitos.

As memórias fazem parte da construção do patrimônio cultural de cada local, segundo Café (2007, p.40) "a memória colectiva, será aquilo que uma determinada comunidade selecciona para trazer ao presente o passado comum, utilizando para esse efeito o património que essa mesma comunidade elege como representativo da sua identidade". Neste sentido, a memória e a construção da identidade cultural, relacionam-se com o que representa o patrimônio cultural para aquele grupo.

Muitos dos que decidem iniciar sua trajetória de luta junto ao MST buscando realizar o sonho da tão almejada terra, não nasce militante, não nasce fazendo parte do Movimento, a relação junto ao Movimento é construída. É durante o processo da luta que ele se reconhece como um membro, e assim constrói-se também a identidade Sem Terra deste sujeito. A luta mostra aos que dela participam que é

possível encontrar oportunidades dentro do Movimento.

Neste sentido motivam-se para chegar ao acampamento movidos pelo amor que tem pela terra, vindo desde a infância, unido pela vontade de permanecer com o trabalho na agricultura. A busca por estar em um ambiente que traga representatividade e pertencimento a eles, buscando construir a sua identidade Sem Terra preservando aquilo que lhes é importante e que os representa.

Portanto, a identidade cultural do Sujeito Sem Terra se constitui a partir de suas vivências durante a vida, ouvir as memórias daqueles que já viveram no campo ou vivenciaram isto durante a infância já faz com que eles sintam o amor pela terra. Amor este, que faz com que busquem participar de uma luta que os fará donos de um pedaço desta terra que tanto amam e que vai possibilitar melhores condições de vida. Quando entram para o Movimento, começam a se apropriar dos ideais da luta, se engajam no processo e começam a lutar por aquilo que o seu grupo, de forma coletiva acredita, e em meio a esse processo começa a se reconhecer enquanto Sem Terra. Neste sentindo, essa construção da identidade Sem Terra se dá a partir do legado deixado pelas mães aos seus filhos e filhas, através das memórias. Estando entre eles acima de tudo o amor pela terra, que lhes permite trabalhar e cultivar alimentos de qualidade, respeitando a natureza e os animais, reconhecendo a importância que o Movimento tem em suas vidas e de seus familiares, além disso desfrutar da liberdade que o campo lhes proporciona.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Waldirene Pereira. CABRAL, Carmem Lúcia Oliveira. Escola e cultura: reflexões no processo de formação cultural. In: VI Colóqui Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Eixo: Formação de Professores Memória Narrativas. **Anais...** Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/79/78.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BALDI, Fabiana. ORSO, Paulino José. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST- Educação em Movimento. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, nº 50 (especial). p. 275-285. mai 2013.

BOGO, Ademar. **O MST e a Cultura**. São Paulo. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, 2009.

CAFÉ, Daniel Calado. **Patrimônio, identidade e memória:** Proposta para a criação do museu do território de Alcanena. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociomuseologia), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

CASCAIS, Maria das Graças Alves. TERÁN, Augusto Fachín. Educação forma, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em tela.** Rio de Janeiro. v. 7, n.2. 2014.

FEDERICI, Ciliana. **Educação do Campo e Agroecologia:** As práticas pedagógicas na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, Rio Bonito do Iguaçu – Paraná. 2019. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Realidade Brasileira) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Laranjeiras do Sul. Laranjeiras do Sul, 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. ***Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em *Educação***. Rio de Janeiro, v.14, n.50. p. 27-38. Jan/mar. 2006.

JÚNIOR, Carlos Alberto Mourão. FARIA, Nicole Costa. Memória. **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica.** Juiz de Fora/MG. p.780-788. 2015.

JÚNIOR, Josemar Elias da Silva. OLIVEIRA, Ana Lúcia Tavares de. Patrimônio Cultural, identidade e memória social: Suas interfaces com a sociedade. **Ciência da Informação em Revista.** Maceió. v.5, n.1 p. 3-10, jan./abr. 2018

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico.** 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

LIMA, Edwiges Inácia de. NAGAO, Fernanda Quinei Alves. SELMO, Jaqueline Tumitan. LANDIM, Sorrana Penha Paz. LIMA, Vanda Moreira Machado. O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. **Revista Pegada**. vol. 20. n.1. Janeiro-Abril/2019

MELO, Alessandro de; CARDOZO. Poliana Fabiula. Patrimônio, turismo cultural e educação patrimonial. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 36, nº. 133, p. 1059-1075, out.-dez., 2015

OLIVEIRA, Ana Célia Carneiro. MOURÃO, Nadja Maria. ENGLER, Rita de Castro. Memória Cultural: uma experiência em comunidades de Minas Gerais/Brasil. **Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade.** v. 05, ed. Especial, mai. 2019.

OLIVEIRA, Denise da Silva de. **O papel da memória na formação da identidade cultura:** diálogos entre possibilidades de leitura. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza-PPGEN, Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR, Londrina.

RODRIGUES, Deneusa Luzia. TAMANINI, Elizabete. Educação não formal e movimentos sociais – Práticas educativas nos espaços não escolares. *In:* IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL) 2012. **Anais**. Florianópolis/SC. s/p.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de formação humana com complexos de estudo nas escolas itinerantes do Paraná. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 38. nº 140. p.611-629. Jul/set. 2017.

SILVA, Dhewerson dos Santos. CURY, Mauro José Ferreira. A identidade camponesa nos assentamentos do MST no Brasil. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina. v. 1, n. 4, p. 22 - 35, 2015.

SILVA, Fernanda Isis C. da; SOUZA, Edivanio Duarte de. Informação e formação da identidade cultural: o acesso à informação na literatura de cordel. **Informação & Sociedade: Estudos.** João Pessoa. v.16, n.1, p.215-222, jan./jun. 2006

ZANIRATO, Sílvia Helena. Patrimônio e Identidade: retórica e desafios nos processos de ativação patrimonial. **Revista CPC.** São Paulo. V.13, n.25, p.7-33. Jan/set. 2018.

ENSAIO SOBRE RELAÇÕES DE SABER E PODER, SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM CRIANÇAS EM PROCESSOS EDUCATIVOS INFORMAIS E NÃO FORMAIS: UMA BREVE REFLEXÃO

Eduardo Alexandre Santos de Oliveira[33]
Marielly dos Santos Pacheco[34]
Poliana Fabíula Cardozo[35]

O QUE ESTÁ EM JOGO

Este artigo, propõe uma reflexão acerca das possibilidades de superação de manifestação da violência – proferida pelas crianças – para com os sujeitos sociais à margem dessa modalidade de existência majoritária. Mais precisamente, como os processos de educação Não-Formal (que ocorrem em movimentos sociais, nas ruas, em diversos espaços – perspectivas que visam conscientização) e Informal (os que ocorrem em meio a vida, como na própria cultura, na família), podem atuar para que essas crianças sejam constituídas como sujeitos de modo que, juntas, possam edificar uma maneira de vivência em comum que considere as diferenças**:** crê-se que tais sujeitos, podem superar a efetivação da violência que esses mesmos cometem.

Explicitada a meta deste breve ensaio, busca-se examinar tal problemática à luz dos estudos de Michel Foucault, alinhados aos trabalhos de Hannah Arendt, Maria da Glória Gohn, Paulo Freire e outros.

CARTOGRAFANDO

O sujeito é o principal objeto de investigação do filósofo francês, Michel Foucault. Diz o pensador que o sujeito (a forma como se age, enuncia, discursa, de como se têm certas visibilidades sobre a vida) é constituído em meio às relações que obtém em outros indivíduos: tal edificação se dá por meio do que ele intitula por poder e por saber.

Por poder, o filósofo francês compreende infinitésimas "[...] relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas." (FOUCAULT, 2006, p. 231) que ocorre em todas as instâncias da sociedade. Essas lutas são entendidas como ações sobre ações: é o exercício do poder que esculpe os corpos e as subjetividades dos indivíduos. Já por saber, Foucault compreende a formação discursiva em conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas num tempo e espaço: em determinado momento, enuncia-se algo que acaba por configurar-se como um saber verdadeiro e tal saber, ao ser ensinado por meio da relação de poder, atua de

[33] Professor colaborador do Departamento de História da UNICENTRO, *campus* de Irati. Doutorando em Educação pelo PPGE da UNICENTRO.
[34] Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO. Mestranda em Educação pelo PPGE da UNICENTRO.
[35] Professora do Departamento de Turismo da UNICENTRO, *campus* de Irati. Docente dos cursos de Mestrado e Doutorado do PPGE da UNICENTRO.

poder, atua de maneira disciplinar. Numa família, por exemplo, quando os pais veem seus filhos sentados de forma tida como incorreta, podem repreendê-los e corrigi-los pondo-lhes em posição considerada apropriada. Nesse caso, essa foi uma ação dos pais sobre a dos filhos que se pautou num saber considerado verdadeiro, como por exemplo, que a má postura compromete o desenvolvimento corporal: dessa maneira, a criança crescerá de acordo com a postura certa e, também, pensará a partir desse saber.

Foucault aponta que existem na sociedade, estratégias que buscam fabricar sujeitos de maneira planejada, as quais intitulou de dispositivos: famílias, escolas, orfanatos, são algumas dessas máquinas sociais. Tais estratégias fabricam sujeitos para que atendam uma determinada urgência histórica de certa sociedade, como por exemplo, forjar sujeitos e, consequentemente, uma população que pratique o modo de vida da perspectiva burguesa: essa é a forma de vida dominante, sobretudo, nos Estados Ocidentais.

Esse modo de existir, segundo Corazza (1998) e Deleuze (1992), consolidou-se na perspectiva do homem branco, europeu, habitante das cidades, heterossexual, capitalista, burguês, de boa saúde. Tal forma de viver, possui valores como docilidade, utilidade, individualismo, consumo: são axiomas que permitem o descarte de tudo o que não pertence a esse modelo majoritário, assim, os indivíduos que não atuam nessa forma dominante, acabam por ser descartados: é dessa forma que sustentamos a manifestação do fenômeno da violência para com aqueles que existem em perspectivas díspares, como indígenas, quilombolas, o praticantes de religião não cristã, para os que possuem limitação física, entre outros. Trata-se, então, na mesma linha, como observou Hannah Arendt, de um descarte humano.

Esse fenômeno da violência é manifestado, sobretudo, pelas crianças – entre elas mesmas e para com jovens e adultos, em todas as partes da sociedade: desprezam a diversidade, desdenham da pluralidade de pensamento, não toleram o outro. Assim, tem-se: “Aquele menino gosta de meninos. Longe de mim! E ele também tem hábitos africanos” (o diferente é visto como não útil e então, é evitado: é descartado). “Quero ganhar o jogo de futebol e se aquela menina com problemas físicos jogar em meu time, perderei! Em toda equipe que ela entra, o pessoal perde. Ela não serve para ser minha parceira de jogo”. “Preciso de alguém que compre um voto para eu ser o rei da festa junina e, aquele meu vizinho, muito pobre, não pode. Então ele não serve para o que quero”. Nesse tipo de violência do descarte humano, percebe-se que os indivíduos são abordados como seres que devem ser consumidos por outros a partir da utilidade que se têm: e esses se tornam úteis à medida que se enquadram no modelo majoritário.

É interessante verificar que os dispositivos fabricam sujeitos que atuam, também, nos meios Informais e Não-Formais, o que significa que as crianças podem agir e pensar, a partir dessa vertente de vida que visa a utilidade e o consumo. Significa que, nesses meios, essas também podem ser educadas a efetivarem a

violência. Deduz-se, então, que as famílias, futuramente, eduquem suas crianças na forma burguesa, o que efetiva as brutalidades. Aliás, lutas sociais, inclusive poderiam ser travadas em nome desse estilo de vida dominante.

Como esses processos Informais e Não-Formais, poderiam escapar a essa captura, tendo como objetivo, aqui, a constituição das crianças como sujeitos para que, juntas, pensando por si, sem que algo seja necessariamente imposto verticalmente, considerem as diferenças e superem, assim, o fenômeno da violência que esses mesmos acabam por cometerem?

ENTRE O NÃO FORMAL E O INFORMAL: TIPOLOGIAS EDUCATIVAS NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS

Nas palavras de Antônio Joaquim Severino (2007), a educação em si envolve o ser humano desde o nascimento e vai progressivamente o integrando no mundo cultural. Tais palavras elucidam que a educação acontece sutilmente, de modo informal nas relações sociais entre diferentes grupos de convívio, e assim a construção identitária vai se moldando ao longo do tempo. "No momento em que os seres humanos interagem, estão se constituindo pela prática política ou social, e, nessa interação [...] aprendem com o outro a se comportar em um determinado espaço social [...]" (SILVA, 2013, p.115). Neste sentido, pode-se conceber que a Educação Formal, a Não Formal e a Informal, em conjunto, promovem uma aprendizagem para a vida, tanto individual como coletivamente, influenciando as pessoas no seu modo de ser, de pensar, de agir e na forma de ver o mundo. Uma breve revisão bibliográfica aponta que essas tipologias educativas apresentam diferentes variações

> [...] diferentes autores elegem conjuntos variados de fatores como fundamentais para a caracterização e distinção das tipologias educativas. Há aqueles que elegem apenas alguns para essa caracterização, como Trilla (1998), que usa apenas dois critérios de distinção: um metodológico (escolar vs não escolar) [ou seja, põe na mesma categoria, todo o processo educacional que se dá para fora da instituição, sem observar os âmbitos em que essas ocorrem] e outro estrutural (educação orientada para a obtenção de títulos acadêmicos ou não) [...], ou como Sefton-Green (2004), que propõe que a separação seja feita entre a organização da aprendizagem (organizada vs acidental, casual) ou pelas estruturas de apoio (por exemplo, escolas, museus, famílias). [o que também, parece, ao nosso ver, que carece de especificidade das formas que ocorrem]Há ainda autores que põem a tônica na localização (espaço escolar vs espaço não escolar) e outros, como nós, que pensam que a distinção deve ser feita em mais características, naturalmente, interligadas.(MARQUES; FREITAS, 2017, p. 1090) [grifos dos autores]

Muitos autores trabalham com o dualismo Formal e Informal, porém faz-se necessário conceituar que o Informal não é o mesmo que o Não Formal, portanto não devem ser enquadrados na mesma categoria. Gohn (2010) distingue e demarca as diferenças entre estes três conceitos e traz reflexões bastante pertinentes acerca dessas diferenças. Antes de mais nada, é importante caracterizar a Educação Formal como aquela desenvolvida nas escolas, a qual oferece o acesso aos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados por meio de um currículo padronizado e se apresenta dentro de uma formalidade, por assim dizer. Diferente da Educação Formal, está a Educação Não Formal, a qual acontece fora do ambiente escolar, geralmente em espaços e ações coletivas cotidianas intra e extrafamiliares em que a aprendizagem acontece pelas relações sociais eletivas. E contrariamente da Não Formal, a Educação Informal incorpora valores e culturas próprias de sentimentos e pertencimentos herdados conforme sua origem, raça/etnia, religião, etc. Ainda de acordo com a autora

> Há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. Os saberes adquiridos são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos. (GOHN, 2010, p. 18)

Deste modo compreende-se então, que a Educação Não Formal é adquirida. Oposta da Educação Informal, a qual é naturalizada pela socialização de hábitos, comportamentos, linguagens, valores e crenças de grupos de convívio, desde o nascimento. Não obstante, para alguns autores essas distinções de educação ainda são insuficientes diante da amplitude dos problemas das sociedades complexas, assim a aprendizagem social através da vida ou “escola da vida”, pode não ser o bastante, afinal as vivências cotidianas de cada indivíduo não são as mesmas, não são previsíveis. Segundo Lima (2007, p.16)

> [...] a aprendizagem concentra um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de acções de educação formal ou não formal, mas também de situações experienciais sem carácter estruturado e intencional, como de facto resulta inevitavelmente da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo.

Neste sentido, as aprendizagens significativas e sustentáveis para os setores sociais e culturais vão além de uma oferta social de educação, visto que a

aprendizagem ao longo da vida encontra-se dependente de diferentes modelos de produção de políticas sociais.

Outrossim, vale ressaltar que a Educação Não Formal de acordo com Gohn (2013) tem campos e especificidades próprias, e não tem o mesmo sentido de outras terminologias e propostas educativas denominadas como educação social, comunitária, popular, integral, permanente, entre outras. Além disso, um dos objetivos da Educação Não Formal é a transmissão de informações e formação política sociocultural. É na interação que o sujeito se constitui pela prática política ou social, pela troca coletiva. Todavia, "essa troca coletiva pode auxiliar na constituição do sujeito, e tal constituição pode se dar de várias maneiras e com diferentes características, sejam negativas ou positivas, isso vai depender, dentre outros fatores, da subjetividade dos envolvidos." (SILVA, 2013, p. 116)

Os processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletivas são adquiridos a partir das experiências em ações coletivas e principalmente no exercício de participação social, e neste sentido o conceito de educação não formal muito se difere por exemplo, de educação integral. Na concepção de Gohn (2013, p.19)

> A educação integral [...] se refere à aprendizagem ao longo da vida, mas sem dar foco em um recorte do ponto de vista de cruzamentos articulações, não havendo grande ênfase na questão da cultura. Acaba sendo um conceito muito vinculado a habilidades necessárias que devem ser adquiridas para darem conta das adversidades da vida, de modo que a ideia-chave é a capacitação permanente. Enquanto isso a educação não formal tem outro lastro que advém de uma formação voltada para a cidadania [...]

A autora pontua a formação dos sujeitos para a cidadania calcada nos valores e na cultura com a finalidade de emancipação humana. Por hora, a partir da Educação Informal ressalta-se que a aprendizagem através do senso comum, que se desenvolve naturalmente desde o nascimento do indivíduo, tem forte ligação com as suas escolhas futuras, inclusive com o desenvolvimento da aprendizagem em meios educativos Não Formais.

ENSAIO A PARTIR DE FREIRE, ARENDT E FOUCAULT

Dentre os atributos da educação informal e da não formal está o desenvolvimento de laços de pertencimento e construção de identidade coletiva de grupo, um fortalecimento conhecido por analistas como capital social de grupo. Assim, no que tange às possibilidades de superação das manifestações de violência proferida por crianças, introduzimos uma reflexão a partir das concepções de Paulo Freire e de Michel Foucault e Hannah Arendt.

A emancipação e autonomia dos indivíduos enquanto sujeitos do processo de construção dos saberes e do seu próprio conhecimento, constitui-se em um ponto pertinente a discussão acerca de ações políticas e sociais que envolvem a superação da opressão. Freire (1987, np) pontua que

> A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. (FREIRE, 1987, p. 57 -58, grifo do autor)

Destarte, compreende-se que uma saída para a libertação dos oprimidos é através da ação cultural, em que o poder de uma comunidade, movimentos ou instituições podem ser construídos em torno de objetivos que valorizem culturas e diversidades locais, de modo a criar laços de pertencimento de identidades sociocultural e política. É nesse sentido que observa-se a atuação das crianças com a educação Não Formal e Informal no aspecto de superação da violência e de sua emancipação.

No aspecto da Educação Não Formal, quando se instiga os pequenos a participarem de ações comunitárias com o intuito desses aprenderem a cidadania, é um exemplo disso: suponhamos que os pequenos integrem um grupo de certo bairro que tenha a intenção de solicitar a prefeitura da cidade, uma obra para essa comunidade. Agora suponhamos que as crianças, a parte, precisarão decidir entre elas, o que tal construção deverá contemplá-las e, depois disso, exporão à coletividade tal decisão. Bem, uma das crianças pode dizer: "seria muito bom que se fizesse um campinho de futebol, pois é um esporte que a maioria gosta". Contudo, dentre os pequenos, existe um que possui uma desvantagem física que o impede de andar, e, consequentemente, de praticar tal esporte. Esse último, ao tomar a palavra, expõe seu impedimento de usufruir de proposta, assim como os outros também, venham a fazer. É nessa interação mútua que o discurso atua como forma relação de poder e se edifica um determinado saber considerado verdadeiro – como o de que todos devem ser beneficiados pela obra. Nessa situação percebe-se a importância do diálogo, bem como Freire postula sobre o diálogo crítico e libertador, que supõe ação e reflexão.

> Se esta crença nos falha, abandonamos a idéia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caiamos nos slogans, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens. (FREIRE, 1987, 57)

Outrossim, é por meio do diálogo, como afirma Arendt, que se faz política, que se aprende a tolerar a diversidade, que se passa a considerá-las, e assim, edificar um mundo em comum: dessa forma, juntas, solicitariam, por exemplo, que fosse edificado um salão para o exercício da pintura, ou atividade de tênis de mesa, entre outros: trata-se, assim, de uma modalidade que impede manifestação da violência para com quem possui outra forma de existir que não se acopla ao modelo majoritário, que, como dito, possui valores de utilidade e consumo. São sujeitos, que se constituem, mutuamente, por relação de poder pautado no saber considerado verdadeiro que esses mesmos edificam. Essa prática, ao nosso ver, como abordado em Freire, permite a saída do molde opressor (que obriga o sujeito a ser constituído no âmbito burguês) e a emancipação do sujeito (pois edificam uma vivência em comum, pensando por si mesmas) o que, consequentemente, resulta em algo novo.

No âmbito da educação Informal, no qual aprende-se um *Ethos*[36], encontra-se determinado problema – como mencionado no segundo subcapítulo – de que tais hábitos são, sobretudo forjados pelos dispositivos de poder-saber. Isso implica em, informalmente, aprender o que é considerado verdadeiro nos meios formais, o que desencadeia na individualização e efetivação da violência pelas crianças. Embora evidencia-se essa dificuldade, ela não nos condena a tal perspectiva: existem povos minoritários que resistem aos investimentos dominantes, buscando preservar seus hábitos que conflitam com os deste último que, como dito, permitem a efetivação da violência. Mas pode-se pensar que, o próprio contato de crianças dessa esfera dominante com as desse povo resistente – e com toda essa coletividade – possibilita com que venham a considerar outros modos de vida, o que gera, consequentemente, a tolerância à diversidade.

São possibilidades nas educações Informal e Não Formal, que consolidam a não efetivação de brutalidades contra os que não participam da forma majoritária, que possibilita a constituição de formas de convívio em conjunto e, também, a não visualizar o mundo, sobretudo as relações humanas, por meio do pragmatismo de utilidade e consumo.

Aliás, na perspectiva da violência do descarte humano, conforme exemplo citado, em que os indivíduos são tidos como seres que devem ser consumidos por outros a partir da utilidade que se têm, como se as pessoas fossem objetos, Freire coloca que a vulnerabilidade do oprimido deve ser transformada em independência através da reflexão e da ação, devendo partir do próprio indivíduo. Segundo o autor a ação libertadora

[36] Costumes, hábitos, valores de um determinado povo.

> [...] não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de 'coisas'. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 1987, p. 58, grifo do autor)

Há de se edificar um modo de vida em conjunto, assim, torna-se possível, uma vez que o campo de força sociopolítico é o reconhecimento de que suas ações impulsionam diversas mudanças sociais. Destaca-se a importância de uma formação cidadã – campo da Educação Não Formal – que desprenda o sujeito da sua individualidade, e assim capacite-o para pensar e agir de modo coletivo com objetivos comunitários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação do presente texto demonstra que as possibilidades de superação de violência proferidas por crianças, aumentam à medida em que essas participam de ações sociais. Na perspectiva da Educação Não formal, uma formação cidadã em que as práticas educativas conduzam o sujeito a pensar, refletir e perceber-se não só como indivíduo, mas como classe que necessita ter seus direitos, dignidade e qualidade de vida, assegurados para o bem coletivo, a fim, essa consciência tornará melhor a sua relação consigo mesmo e com o outro.

O ensino Formal no geral tende a ser monocultural e reproduz seus conteúdos curriculares de modo padronizado sem atentar a demanda. Neste sentido destaca-se a importância de considerar os eixos informal e não formal ao processo de aprendizagens para que o sujeito sinta-se inserido no meio social. Sobretudo, as tipologias educativas Formal, Informal e Não Formal, em conjunto, podem proporcionar uma formação de sujeitos atuantes no meio social. Uma análise que aborde esses três eixos, escapa os limites desse ensaio, contudo, abre-se um porvir conjectural. Aliás, poder-se-ia perguntar: até que ponto a educação Formal participaria de tal empreitada vista que ela acaba por subjetivar indivíduos ao modo de vida dominante?

As aprendizagens Não Formais visam ampliar o repertório cultural e sociopolítico, e assim auxiliar os sujeitos a constituírem seu papel social. Nas palavras de Maria da Glória Gohn, o princípio de igualdade e de justiça social são os pilares para a construção das relações sociais, para o fortalecimento de grupo e exercício da cidadania. Destarte, compreende-se que a partir do momento que o sujeito estiver fortalecido e esclarecido político e culturalmente, lutará pelos seus direitos, mediado pela solidariedade e pela liberdade. Pode-se dizer, contudo, que os preceitos da Educação Não Formal auxiliam na constituição de um sujeito que vise as diversidades, o pluralismo, e consequentemente, pratique a tolerância.

No âmbito Informal, a superação da violência também pode se efetivar, no sentido de crianças, em contato com indivíduos de outras comunidades - que significam o mundo sob outro prisma - poderão considerar tal diversidade. No entanto, deve-se ter cautela e considerar os seguintes pontos: 1) os indivíduos das diversas coletividades, ao frequentarem o ensino Formal, poderão ressignificar a vida, na esfera majoritária 2) Essa modalidade de educação também pode ocorrer em âmbito familiar e, como diz Foucault, a família também é um dispositivo que fabrica sujeito para dada urgência histórica. São quesitos, que não devem ser negligenciados se se quiser abordar tal problemática nessa esfera de Ensino.

Toda transformação em uma sociedade se dá por meio da resistência ao exercício de poder. Atuar na constituição de uma forma de vida em comum, que considere as diferenças e para assim, superar a violência, implica não significar o mundo por meio da perspectiva majoritária, ou seja, uma transformação na forma de existir. Pelo analisado até aqui, as modalidades Informal e Não Formal, são esferas de condição de possibilidade para tal superação da violência.

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA DE APOIO

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro. Forense, 2007.

_____. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infantilidade**: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim. 1998. 619f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e escritos**: estratégia, poder-saber (vol. IV). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação não formal e o educador Social em Projetos Sociais**. In VERCELLI, Ligia De Carvalho Abões (org). Educação não formal: campos de atuação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida:** entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. **Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez., 2017.

Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S1517-97022017000401087>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e História**. São Paulo: Olho D'Água, 2007.

SILVA, Célia Vanderlei da. **O CEU como espaço de construção do sujeito através da educação não formal.** In VERCELLI, Ligia De Carvalho Abões (org). Educação não formal: campos de atuação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

A ESCOLA E A FORÇA DOS CONTEXTOS: UM DEBATE SOBRE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Pablo Jonathan Prado[37]
Daniel Luiz Stefenon[38]

INTRODUÇÃO

A escola na contemporaneidade, em essência, é uma instituição social que lida, diretamente, com a questão da cultura (FORQUIN, 1996; SACRISTÁN, 1995; ARENDT, 2000; SANTOS, 2011). Dentre os diversos temas e tópicos que compõem a arena do debate sobre os sentidos da educação pública na atualidade, destaca-se aqui as tensões entre os mundos da cultura institucionalizada sob a forma de currículo e as diversas condições e espacialidades que sustentam as experiências sociais e culturais em diferentes contextos.

A partir disso, o presente ensaio tem como objetivo discutir as contribuições, convergências e tensões entre os pensamentos de Basil Bernstein (1996; 1999) e Bernard Charlot (1996; 2000) no que se refere ao entendimento do papel e da força dos contextos sociais e espaciais das escolas na estruturação dos discursos e dos currículos escolares. Tais reflexões compõem os fundamentos teóricos de uma pesquisa de mestrado em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro, que buscará compreender o papel exercido pelo contexto dos estudantes nos processos de escolha e reelaboração curricular pelos professores no âmbito da escola.

Os currículos escolares, portanto, especialmente a partir dos autores que referenciam as reflexões aqui empreendidas, são vistos aqui como artefatos culturais construídos a partir de diferentes conjuntos de linhas de tensão que têm origem tanto nos âmbitos institucionais e oficiais, como também, nos mecanismos e processos que representam a *força dos contextos* nos quais se realizam.

A fim de cumprir com os objetivos anunciados, inicialmente serão apresentados elementos essenciais sobre o papel que o contextos dos estudantes exerce sobre a escola. Depois disso, serão debatidas as principais ideias em torno do Modelo do Discurso Pedagógico (BERNSTEIN, 1996) e da teoria da Relação com o Saber de Charlot (1996; 2000), a fim de evidenciar, a partir do ponto de vista dos autores, a relação que os currículos escolares possuem com os valores culturais compartilhados, expectativas de futuro, origem dos estudantes e outros elementos que compõem o que aqui está se denominando como *força dos contextos*.

---

[37] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Atuou como professor de Ensino Fundamental e Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Bolsista da CAPES.

[38] Professor do Departamento de Geografia de Irati e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Paraná.

Dessa forma, busca-se propor um conjunto de referências para se pensar não somente sobre o *Currículo da Geografia*, mas também, sobre a *Geografia dos Currículos*, ou seja, sobre o conjunto das situações e localizações que definem a espacialidade das escolas e dos sujeitos que a frequentam e suas influências sobre o que se aprende e se ensina. Espera-se, a partir dessas reflexões, propor uma forma de se olhar para o currículo que se realiza na escola desde suas múltiplas fontes de constituição, e que esteja engajada na desnaturalização das desigualdades de acesso ao conhecimento e na valorização das diferenças na escola.

A ESCOLA E O CONTEXTO DOS ESTUDANTES

A escola é um local com uma diversidade imensa de pessoas, pensamentos e de condições socioeconômicas. Estas são diferenças que podem nos levar às desigualdades dentro do ambiente escolar, uma vez que acabam por influenciar o desempenho da criança no âmbito curricular da escola.

Segundo Crahay (2013), a escola possui três funções: "de socialização, de educação e de especialização e distribuição das posições sociais (função de utilidade)". Partindo dessas três funções, ela pode consequentemente, contribuir na distribuição de papéis e posições na sociedade, transmitindo certos conhecimentos para determinada utilidade social. Dessa forma, a escola acaba por determinar as especialidades dos indivíduos e a posição na hierarquia social, ratificando muitas vezes a desigualdade social. Crahay (2013) ainda reforça a questão da desigualdade no ensino, partindo dos valores de justiça na sociedade, esta que segue a contraditória lógica burguesa da meritocracia, já que nem todos possuem as mesmas condições e oportunidades.

Além disso, é possível compreender mais uma série de diferenças acerca do significado da escola para os alunos. De um lado, aqueles mais privilegiados possuem um vínculo mais relacionado à aquisição de conhecimento, que segundo Libâneo (2012) é o principal papel da escola. Esse vínculo não existe à toa, uma vez que essas crianças possuem um suporte muito mais sólido, vindo da família e condição financeira, o que os leva a possuírem muito mais oportunidades. Devido a isso, a escola do aluno mais privilegiado acaba por ser planejada para atender o seu real objetivo, de passar novos conhecimentos, desafiando os alunos a aprenderem coisas novas. É uma escola em que existe certa "disputa", seguindo o que segundo Crahay (2013) é a lógica burguesa meritocrática, para que esses alunos sejam no futuro os melhores profissionais e estejam acima na hierarquia social. A partir disso existe uma série de cobranças por parte dos pais para que haja a melhor qualidade possível no ensino.

De outro lado, têm-se os alunos da escola pública, em sua grande maioria mais pobres, sem grandes oportunidades, em uma condição muito mais frágil, acabando por ter diversas dificuldades e necessidades extraclasse, o que reflete em seu vínculo com a escola. Por essas e outras, a escola pública acaba por ser planejada

para ser, apenas, um espaço de integração e acolhimento social, em que o conhecimento fica em segundo plano, o que faz muitos professores trabalharem apenas o mínimo necessário para que esse aluno consiga passar de ano e seguir em frente. Segundo Libâneo (2021), a escola pública acaba sendo apoiada nos seguintes pilares:

> a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (idem, p. 20).

Por esses pilares, a escola pública possui em sua essência uma série de problemas, em que as funções de socialização e integração se sobrepõem à da educação, no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos. Outra coisa, é que esta escola acaba seguindo uma lógica muito parecida com a da escola particular. Além destes problemas que a escola pública possui em sua essência, ainda devem ser considerados outros fatores, como a família.

Segundo Oliveira (2000) a família possui um papel importante no desenvolvimento do aluno na escola, uma vez que esta é com quem o aluno possui o primeiro contato. Isto, por sua vez, acaba por mostrar questões como o comportamento e como o aluno age dentro do ambiente escolar. Tal fator fica mais evidente quando somado às condições socioeconômicas da família, pois se pode notar a partir de pesquisas que os alunos vêm de uma condição socioeconômica de baixo nível, possuem maiores dificuldades dentro do ambiente escolar.

As condições socioeconômicas e familiares acabam por impulsionar o desenvolvimento de medidas governamentais para tentar diminuir as desigualdades. No contexto brasileiro, podem-se perceber algumas medidas, tais como as cotas e algumas bolsas a fim de minimizar as desigualdades.

Tais questões são postas também por Bourdieu e Passeron (apud OLIVEIRA, 2000), pois eles enfatizam que a família e a condição socioeconômica vão colaborar ou não no desenvolvimento escolar. A família, por sua vez, está inserida em uma determinada cultura e esta é o que acaba por moldar o sujeito, pois são os que cercam a realidade do aluno e o que vai moldá-lo como indivíduo dentro de um determinado grupo na sociedade.

> Na tradição sociológica francesa, Pierre Bourdieu e Jean-Claude

> Passeron (1975) formulam uma interpretação que também enfatiza características extraescolares para se compreender a desigualdade nos resultados obtidos no seu interior. Segundo eles, características culturais do aluno, por eles denominadas de "capital cultural", decorrentes de sua origem social e cultural são valorizadas pelo sistema educacional, tornando a seletividade em seu interior mais intensa para os estudantes oriundos dos estratos sociais cujos códigos culturais (linguísticos, de comportamento, etc.) não são os valorizados pela escola. Dessa forma, o sistema escolar "selecionaria" menos os que já são privilegiados, contribuindo com o discurso do "mérito acadêmico" para naturalizar as desigualdades já existentes (Cf. Bourdieu, 1969). Tal processo seria legitimado pela ideia de mérito individual, associada a dons, esforço, etc. (OLIVEIRA, 2000, p. 7)

Segundo Oliveira, em países subdesenvolvidos, a escola pode atuar como reprodutora das desigualdades sociais que existem fora dela. Tal situação ocorre pelo fato de que países subdesenvolvidos, como o Brasil, possuem uma população mais vulnerável e que, de certa forma, precisam mais da escola. No entanto, isso tem um efeito mais pesado, pois ao mesmo tempo em que o aluno precisa mais da escola, o que acontece é que a escola não dá a estrutura suficiente para seu desenvolvimento. Eis aí mais um problema, já que a escola não explora formas complexas de conhecimento, não permitindo desafios a este aluno, deixando-o em uma “zona de conforto”, restringindo os aprendizados aos saberes de seu próprio cotidiano vivido. Segundo Oliveira:

> Esses resultados sugerem que a escola pode fazer a diferença, particularmente para as populações mais vulneráveis, ao mesmo tempo em que responsabilizam o sistema escolar pelas desigualdades nos resultados, tirando-o de uma "zona de conforto" que lhe permitia atribuir o fracasso a problemas externos, ao "Sistema" ou à "família", sobre os quais não têm influência. (OLIVEIRA, 2000, p. 8)

Segundo o autor, portanto, a família e a condição socioeconômica possuem grande influência no fracasso e sucesso dos estudantes, pois em uma família cujas condições estruturais não são adequadas, as chances de um aluno se desenvolver na sua completude são menores. Dessa forma, o ciclo da desigualdade tende a se perpetuar cada vez mais.

> Assim sendo, na impossibilidade dos resultados serem iguais para todos, é inaceitável que eles sejam piores para qualquer grupo específico. É apenas, nesse sentido, que cabe o conceito de equidade. Quando não se atinge a universalização de determinado benefício, esta estabelece um critério para minimizar a desigualdade. Se a educação é um direito, pressupõe-se que seja para todos, mas se isso não é possível, sua distribuição não pode ser feita preferencialmente para qualquer grupo em particular. Assim, a ideia de equidade, nesse caso, busca uma menor desigualdade entre grupos. (OLIVEIRA, 2000, p. 20)

Nesta concepção, deveria haver uma equidade a fim de minimizar as desigualdades, sendo assim, se faz necessário que todos tenham as mesmas oportunidades, ou que, aqueles possuem menos, possam ter oportunidades a mais, a fim de tentar diminuir o ciclo da desigualdade.

O CONTEXTO DOS ESTUDANTES E A ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE CHARLOT E BERNSTEIN

Na sociologia da educação francesa, Pierre Bourdieu (1979) nos oferece importantes contribuições para o desenvolvimento da compreensão da relação entre a origem dos estudantes e seus respectivos desempenhos institui os conceitos de capital cultural e *habitus* em sua análise. Por meio destes é possível compreender que o desempenho dos jovens não é definido apenas pelos bens econômicos que possuem, mas sim por fatores que vão além. Dentre eles, pode-se destacar as diferentes influências advindas do contexto social em que a família faz parte, uma vez que, a partir dela, comunica-se valores acerca do papel da escola na vida dos estudantes e também diferentes expectativas sociais de futuro que atuam na constituição da relação desses sujeitos com a escola e com o conhecimento.

Charlot (1996), sob a influência de Bourdieu, traz sua preocupação, principalmente, com relação aos estudantes das escolas mais periféricas e busca se ater ao contexto social dos jovens e como este contribui para o fracasso e/ou sucesso na escola. No entanto, para compreender a importância do conhecimento escolar e o valor dado por cada estudante**,** o autor vai além em sua análise ao acrescentar um componente mais individualizado nas relações existentes entre os estudantes na escola. Desse modo, surge o conceito de relação com o saber. Nesse sentido, o fracasso ou o sucesso escolar possuem relação com esses fatores externos, mas também estão conectados à individualidade dos sujeitos, estando relacionados às suas próprias identidades. Em suas palavras:

> A relação com o saber se enraíza na própria identidade do

> indivíduo: questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais...Falamos então de relação de identidade com o saber. Mas o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais de escolar... (CHARLOT, 1996, p. 49)

Para Bernard Charlot, "a relação com o saber é uma forma da relação com o mundo". (CHARLOT, 2000, p. 77) e, para melhor compreender como se dá essa relação, é importante ter em vista quem é esse sujeito e como ele é composto. Para tal, o autor recorre à psicanálise. Segundo Charlot (2000), "O sujeito pode ser definido com um conjunto organizado de relações, que os psicólogos entendem como "personalidade", sistemas de instâncias (Id, Ego, Superego), estrutura" (2000, p. 82). Desse modo, a relação com o saber seria uma simbiose com o sujeito, fazendo da relação com o saber o próprio sujeito.

Tendo em vista essa premissa, o autor sugere que a forma com que é realizada a relação com o saber possui um componente individualizado, na qual o sujeito se vê como parte do mundo. Desse modo, a sua visão acerca da realidade auxilia-o a compreender o valor do conhecimento escolar e como ele enxerga o papel da escola em sua vida.

Charlot (2000) chama a atenção, também, ao componente do desejo no ato de aprender. No entanto, o autor faz um apontamento de que o desejo de aprender vem por meio do conhecimento do mundo e o que é despertado nos sujeitos e não um objeto novo que seria o 'saber'. Desse modo, o saber estaria relacionado ao ato de aprender por meio das vivências, sensações e visões de mundo e não como algo pronto. Em suas palavras:

> O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito "desejante". Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. É errado, pois, investigar a forma como uma "pulsão" encontra um "objeto" particular chamado "saber" e torna-se assim "desejo de saber". O objeto do desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu próprio. A relação é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e

> saber; e, não, o "desejo" que encontra um objeto novo, "o saber". (CHARLOT, 2000, p. 81)

Em suma, Charlot e Souza (2016) sintetizam que "para entender a relação com o saber de um sujeito, faz-se necessário entender a sua posição social, mas também a sua história singular, seus desejos, o que o mobiliza para aprender e quais suas atividades no mundo e sobre o mundo" (CHARLOT; SOUZA, 2016, p. 1077).

Da mesma forma, para Bernstein (1996; 1999) as experiências vividas pelos indivíduos no que o autor chama de Contexto Contextualizador Primário (idem, 1996), ou seja, na família e na comunidade, exercem influências diretas sobre o Campo Recontextualizador Pedagógico, ou seja, sobre os processos de recontextualização dos saberes que ocorrem na escola. Dentro de sua teoria sobre a estruturação do discurso pedagógico, a recontextualização é o processo de retirada dos saberes disciplinares de seu contexto original de produção e sua realocação em contextos de reprodução, ou seja, em ambientes onde se constituirão em discursos a serem aprendidos e incorporados de acordo com objetivos formativos pré-concebidos. Nesse movimento há mudanças de foco em relação às intencionalidades precípuas desse conhecimento, que deixa de ser um discurso puramente instrucional e passa a possuir um conteúdo com intencionalidade formativa. Em outras palavras:

> Nesse processo de deslocação e realocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. O discurso pedagógico cria sujeitos imaginários. É preciso refinar esse conceito sobre o princípio que constitui o discurso pedagógico. Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Ao falar desses sujeitos imaginários o autor chama a atenção ao fato de que os saberes escolares sempre envolvem a formação de pessoas, processo que é dirigido por princípios de regulação que se produzem em diferentes campos de recontextualização dos discursos sujeitos à transformação pedagógica. Dentre esses campos destacam-se o Campo Recontextualizador Oficial (CRO) - que produz os textos escolares formais em organismos de escala nacional ou regional - e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP), responsável pela produção dos textos no âmbito da escola.

O currículo para Bernstein (1996; 1999), portanto, está diretamente relacionado e implicado com a reprodução e transformação da cultura, constituindo-se num artefato que sintetiza intencionalidades formativas, saberes disciplinares

instrucionais, valores e as expectativas que o dispositivo pedagógico possui sobre os sujeitos que o acessam.

Dessa maneira, tanto Bernstein quanto Charlot parecem concentrar-se sobre as tensões e contradições existentes entre os diferentes circuitos de expectativas que envolvem a presença dos estudantes na escola. Tais expectativas se constroem em função das posições ocupadas pelos sujeitos no espectro das relações de classe, que se expressam e refletem condições espaciais relacionadas à sua própria experiência, evidenciando assim uma importante dimensão sociológica presente nas proposições dos referidos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos escolares em que os currículos se realizam compõem uma importante dimensão de estruturação dos discursos pedagógicos. Como sugerem os autores que fundamentam a análise aqui empreendida, as expectativas sobre o próprio futuro, os desejos e as relações com o saber derivados da posição dos sujeitos e de suas famílias no espectro das relações sociais de classe, parecem atuar sobre as escolhas dos professores, interferindo no "o que" e no "como" da prática pedagógica.

Dessa maneira, tende-se a acreditar que a geografia das escolas, que inclui as origens culturais e posições sociais dos estudantes, interfere nesse processo de construção dos discursos pedagógicos. Em outras palavras, a compreensão da geografia dos currículos escolares pode ser capaz de levantar questões importantes para subsidiar a construção de currículos que sejam pertinentes às diferentes realidades, e também, estejam engajados na mitigação das desigualdades de acesso ao mundo e aos saberes historicamente construídos sobre ele.

Acredita-se, ainda, que as reflexões aqui trazidas contribuem para a compreensão do que seria uma escola justa, ou seja, aquela que oferece as oportunidades necessárias para o pleno desenvolvimento do aluno, considerando-se como referência o quadro conceitual oferecido por Crahay (2013) e Dubet (2008). Esses autores fazem uma crítica a certos valores da escola a partir da proposição de que esta acaba incorporando valores de justiça enraizados numa ideia de meritocracia desvinculada das referências de contexto dos estudantes. Dessa forma, o aluno necessita ter uma média de resultados e se esforçar na busca por tentar "ser alguém na vida", não levando em conta as dificuldades de aprendizado de cada aluno, nem a sua condição desigual em relação a outros indivíduos, tampouco, sua identidade específica enquanto indivíduo. Tudo isso, por sua vez, leva à perpetuação das desigualdades, que segundo Dubet (2008) e Crahay (2013), ilustra o caráter injusto da escola.

Sendo assim, espera-se, por meio deste ensaio, contribuir na produção de conhecimento científico sobre as desigualdades existentes entre as diferentes escolas e contextos socioespaciais e sobre posturas que possam auxiliar na

promoção de um mundo mais inclusivo, democrático e justo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classes, Código e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p.47-63. São Paulo, 1996.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, Vol. 3, n.1, pp. 9-40. São Paulo, 2013.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela (coord.) Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n.4, p.19-112, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (orgs.). **Territórios Contestados:** O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016.

PARTE II

EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO

PANDEMIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS: UM TEMPO DE INCERTEZAS

Aliandra Cristina Mesomo Lira[39]
Danieli Bachtchen[40]
Leandra Souza Machado[41]

INTRODUÇÃO

Mamãe, eu não quero que você me filme. Eu quero que você brinque comigo.

Eu estou com saudades do meu amigo de brincar.

O que eu tenho mais pensado nesses dias, é quando a escola vai abrir de novo?

Eu quero que esse coronavírus vá embora muito logo, que eu volte a brincar, que eu volte a estudar com meus amigos.

Eu quero que o vírus vá embora, pra aglomerar!

Eu já peguei covid, mas eu não senti nada.

Por quê algumas crianças podem brincar na rua e os pais fazem churrasco e a gente não?

Não conta isso mamãe que eu quero sair pra brincar com outras crianças, porque eu tenho vergonha!

Eu não posso mais ir à casa da vovó e nem ao parque.

Iniciamos esse texto com falas de crianças[42] sobre a vivência desses tempos de pandemia, permeados por tantas incertezas, angústias e complexidade. As crianças expressam percepções, desejos e sentimentos infantis que tratam dos amigos, do vírus, do brincar. Escutá-las nos remete a pensar os objetivos da Educação Infantil e a forma como esse momento tem sido vivenciado pelos pequenos.

Em 2020, com a pandemia do novo coronavírus (SARS-COV-2), um vírus respiratório altamente contagioso e por vezes, mortal, causador da doença denominada COVID-19, instaurou um cenário caótico em nossa sociedade, afetando a rotina de vida mundialmente. Medidas restritivas recomendadas pela Organização

[39] Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com.

[40] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO. E-mail: danielibachtchen@gmail.com.

[41] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO. E-mail: liasouza0808@gmail.com.

[42] As falas foram extraídas de duas *lives* e um vídeo, referenciados ao final desse texto (FERRÃO, 2021; UEL, 2021; UNICENTRO, 2021). Uma *live* possui participação ativa de crianças e outra teceu reflexões sobre falas delas nesse tempo de pandemia, além de um vídeo em que crianças apontam suas percepções sobre a quarentena.

Mundial da Saúde (OMS) passaram a indicar a necessidade do isolamento social, distanciamento físico e a suspensão das atividades escolares presenciais, provocando medos, gerando incertezas e expondo desafios frente ao aumento exponencial de casos e mortes pela doença.

As escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) tiveram suas atividades suspensas em todo o país como medida preventiva, com restrições ao atendimento presencial, condição que exigiu que as atividades escolares assumissem um novo formato, remoto, de modo que os vínculos estabelecidos pela presença física fossem substituídos pela virtualidade. Tal cenário impactou na vida das crianças, das famílias e dos profissionais, que precisaram encontrar novas formas de manter contato entre si e encaminhar suas ações e diálogo.

Diante do rompimento das relações presenciais e do distanciamento social instaurado, o cuidado e a educação como objetivos da Educação Infantil ganham novos contornos e significados, sem esquecer sua ancoragem nas interações e brincadeiras como forma de alcançar o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (BRASIL,1996; 2009). Frente a esse contexto os direitos infantis consolidados historicamente tendem a ser fragilizados e as vozes das crianças acabam sendo silenciadas.

Nessa perspectiva, buscamos apresentar discussões com o intuito de refletirmos sobre as vivências da pandemia pelas crianças, e a forma como os objetivos da Educação Infantil tem sido impactados diante de tal cenário, tomando como referência documentos legitimadores da etapa no percurso histórico.

A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS: UM CENÁRIO DESAFIADOR E INCERTO

A pandemia gerada pela COVID-19 impactou diretamente a educação e nos deu muitas lições, algumas bastante cruéis como reflete Santos (2020). Para as crianças pequenas, da Educação Infantil, ela comprometeu sobremaneira a docência, que se faz nas relações, e as práticas pedagógicas, pautadas nas interações e brincadeiras.

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Desse modo, as interações e as brincadeiras entre as crianças são fundamentais para que a sociabilidade e a aprendizagem se consolidem. Nas relações de trocas que acontecem por meio do brincar, há a expressão de

sentimentos e experiências trazidas pelas crianças de suas vivências ocorridas em outros momentos, produção e reprodução de cultura que são significadas e ressignificadas durante o brincar.

O distanciamento social, recomendado pelos órgãos de saúde para conter a disseminação do vírus, trouxe consigo muitos desafios para a Educação Infantil, área que conta com conquistas históricas de acesso e direito à educação, as quais se mostraram frágeis em termos práticos. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP n. 05 (BRASIL, 2020a), preocupou-se em orientar sobre o calendário, os dias letivos, sendo muito genérico quanto às especificidades que caracterizam a Educação Infantil. Assim, a orientação do CNE, é que:

> [...] as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e sócio emocionais (BRASIL, 2020a, p. 9).

A garantia desse atendimento às crianças recomendado pelo CNE esbarra, nesse momento específico, nas inadequações de espaços para a realização das atividades e na falta de orientações e encaminhamentos para sua realização. Os professores, muitos sem nenhuma formação para lidar com a tecnologia, buscaram de variadas formas colocar em prática ações dirigidas as crianças, mas em muitos municípios prevaleceram atividades xerocadas, no papel, sem efetiva participação das crianças. Como lembra Tourinho (2021, p. 7), “Estamos todos tentando entender o que estamos vivendo...Num país assolado por emergências sanitárias, políticas, jurídicas, econômicas e sociais, encontramos no ambiente educacional um terreno frágil, instável e pouco acolhedor”.

As incompreensões sobre os objetivos e finalidades da Educação Infantil somaram-se às incertezas de como efetivar a docência no tempo de pandemia, condição que impactou diretamente as crianças e suas famílias.

> A pandemia da Covid-19 trouxe à tona a acentuação do estresse das famílias perante a dificuldade de lidar com crianças sem aulas e em confinamento, impedidas de acessar os espaços de ludicidade, as escolas e as casas de parentes próximos (TÖWS; MALYSZ; ENDLICH, 2020, p. 161).

A relação família-escola também foi abalada pela pandemia, uma vez que o

contato ficou restrito aos meios digitais e nem todos têm acesso a esse recurso, pois vivemos em país marcado por desigualdades sociais e estas se tornaram gritantes no contexto em que vivemos. Desse modo, muitos pais ficaram perdidos em meio às solicitações de realização de atividades com as crianças, seja por dificuldade em fazer a mediação, pela inabilidade na utilização dos meios tecnológicos ou mesmo por não disporem desses aparatos.

O papel da escola é organizar um trabalho pedagógico de maneira sistematizada, enquanto que a família está envolvida cotidianamente de maneira não formal ou planejada nos cuidados e educação das crianças. O desejável é que essa tarefa seja compartilhada entre os responsáveis pela criança e as instituições, numa relação de parceria: "O diálogo entre a família e a escola tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar, porque a proximidade dos pais no esforço diário dos professores faz uma enorme diferença nos resultados da educação nas escolas" (FERREIRA, 2016, p.14). A família, ao ser parceira da instituição, colabora com o desenvolvimento das crianças, reforça os laços de afeto e proximidade com os pequenos e facilita a construção de vínculos com os profissionais; do mesmo modo, os profissionais ao estabelecerem diálogo franco e constante com os pais podem conhecer melhor as crianças, explicar suas escolhas pedagógicas e dialogar sobre as conquistas ou dificuldades dos pequenos.

É fato que com a pandemia as famílias passaram por diferentes desafios, dentre eles acompanhar as atividades remotas. Os professores, por sua vez, depararam-se com a necessidade de aprender a usar a tecnologia e construir percursos metodológicos não presenciais. Os professores, portanto, tiveram que encontrar meios para manter o vínculo com as crianças e ao mesmo tempo desenvolver seu trabalho e "[...] isso se soma à youtuberização, com as proposições de que a educação se faça por trabalho docente remoto (domiciliar), o que intensifica a precarização destes trabalhadores" (SILVA, 2020, p. 590).

Uma das orientações para a realização do trabalho docente foi a gravação de vídeos com orientações, brincadeiras, histórias, que são enviados para as famílias das crianças (que têm acesso aos recursos e aparatos tecnológicos/digitais). Esses vídeos, na maioria das vezes, são gravados e enviados por meio de recursos próprios dos professores, que em sua maioria faz o possível para alcançar todas as crianças: "Dessa forma, o professor se vê envolto por uma sobrecarga de trabalho, e atuando de sua casa vê-se obrigado a transformar suas intervenções e adequá-las ao ambiente virtual, sem mesmo ter formação e preparação para isso" (LIRA; DOMINICO; JOHANN; NUNES, 2020, p. 71).

É importante reconhecer se o proposto considera e promove a participação infantil, dá espaço para a expressividade e subjetividade das crianças. Se presencialmente já debatíamos a intensificação de uma Educação Infantil preparatória aos anos posteriores da escolarização ou a incompreensão dos bebês como sujeitos competentes e ativos, com a pandemia esses problemas podem ter se

acentuado, sem a devida formação e preparação dos profissionais, bem como orientações claras por parte dos gestores municipais e federais.

O cenário de incertezas traz à tona a necessidade de enfrentar os desafios da implementação do direito à Educação Infantil de qualidade para todas as crianças. Essa empreitada precisa, necessariamente, escutar as crianças, legitimar seu lugar de fala como sujeitos que sentem e pensam sobre o mundo e a realidade em que vivem.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS: DAS GARANTIAS LEGAIS AOS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

Historicamente a Educação Infantil foi marcada por diversos embates, até que pudesse ser reconhecido seu caráter educativo. No decorrer de sua trajetória de consolidação no contexto educacional, evidenciaram-se políticas públicas que são legitimadoras do direito à Educação Infantil para as crianças. Nesse percurso histórico, cabe destacar que a Constituição Federal de 1988 mostra-se como um marco inicial na inserção da Educação Infantil no processo educacional, passando a prever o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade como dever do estado e direito da criança (BRASIL, 1988).

O reconhecimento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica ocorre a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 (BRASIL, 1996). Nesse momento passa a ser enfatizada a intrínseca relação entre cuidado e educação, em função das particularidades que envolvem a faixa etária das crianças. A partir da LDBEN, observa-se um avanço significativo em termos legais, embora na prática a transição da área de assistência social para as secretarias de educação tenha ocorrido lentamente nos diferentes municípios brasileiros.

Em 1998, com a aprovação da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), revisadas em 2009 por meio da Resolução nº 05/09, temos um documento de caráter obrigatório, cujo intuito é orientar a organização das propostas pedagógicas e reforçar as interações e brincadeiras como eixos norteadores trabalho pedagógico (BRASIL, 2009). Esse documento foi considerado como referência para a área ao apresentar avanços fundamentais nas concepções de criança, currículo e Educação Infantil.

No cenário atual, com a recente homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, passa a ser anunciado um 'conjunto de aprendizagens essenciais' que todas as crianças e estudantes têm o direito de desenvolver ao longo da educação básica (BRASIL, 2017). Assumindo um caráter normativo, o documento prevê uma forma de organização curricular a partir dos

Campos de Experiências[43], na garantia de direitos[44] e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os diferentes grupos etários[45] da Educação Infantil.

A organização proposta pela BNCC se ancora no argumento de reforçar e ampliar aspectos que já vinham sendo destacados, principalmente pelas DCNEIs (BRASIL, 2009). Nesse sentido, no documento destaca-se que a inserção da Educação Infantil na BNCC, visa enfatizar sua integração à educação básica, caracterizando-se com um avanço importante no percurso histórico (BRASIL, 2017).

Diante dos principais marcos legais envoltos no processo de consolidação da Educação Infantil, a etapa passa ser considerada como um direito de todas as crianças. Caracterizada sobretudo a partir da intersecção entre cuidar e educar, prioritariamente por meio das interações e brincadeiras como parte das vivências, considerando as singularidades infantis, a importância da exploração de diferentes ambientes e contextos e das relações e vínculos estabelecidos entre os professores, crianças e seus familiares.

No entanto, diante de legislações robustas que sinalizam avanços e conquistas é perceptível que na realidade dos diferentes contextos educacionais brasileiros evidenciam-se dificuldades e desafios para efetivação das disposições legais, explicitando fragilidades no âmbito das políticas públicas. A escassez de vagas, a fragilização da formação e desvalorização docente, a estrutura física das instituições e, sobretudo, a antecipação de práticas pedagógicas escolarizantes que tendem a atribuir à etapa um caráter conteudista, descaracterizando sua identidade e objetivos.

Tais aspectos se tornam mais evidentes ainda diante da educação 'remota' colocada em prática no momento de pandemia, conforme pontuam Coutinho e Côco (2020, p. 1):

> A centralidade de iniciativas voltadas ao cumprimento de carga horária associada a conteúdos, com o uso de plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, recursos de videoaulas e outros, parece negar nossa situação de excepcionalidade, em que se mostram as condições de desigualdade em que vivemos, também no acesso aos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva, de acordo com Anjos e Pereira (2021, p. 7) cabe destacar que “Se, por um lado, o distanciamento físico é necessário e as tecnologias digitais nos permitem realizar muitas tarefas, por outro, é preciso uma reflexão a respeito

[43] O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.
[44] Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.
[45] Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

dos usos e abusos desses recursos e das implicações para a formação humana e humanizadora". Diante de propostas de ensino mediadas por meio de recursos tecnológicos, o que comumente têm se evidenciado são atividades 'tarefeiras', onde os sentimentos das crianças são pouco considerados, visto que as telas não favorecem a interação e muitas crianças não dispõem de acesso a tais ferramentas e recursos.

De acordo com Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p. 112) "[...] a atividade pedagógica acabou por converter-se em um acumulado de tarefas elaboradas pelos professores, enviados ou entregues para as famílias para serem preenchidos pelas crianças e devolvidos à escola". Desse modo, destaca-se que em meio a tais condições e estratégias de ensino o acesso e a garantia dos objetivos da Educação Infantil tendem a se distanciar ainda com mais evidência das particularidades e reais necessidades das crianças brasileiras. Assim, "[...] nesse período de pandemia se evidencia um retrocesso nas ações pedagógicas com as crianças (MAGALHÃES; LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 113)

A prioridade, salvo raras exceções, voltou-se sobretudo para desenvolver 'competências' e objetivos de aprendizagem dispostos na BNCC, referendada pelo Parecer CNE/CP n. 15/2020 que explicita no § 2º do Art. 14: "A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, (BRASIL, 2020b, p. 9). Cabe perguntar: É possível efetivar tais intenções nas presentes condições. Não estaríamos negando a realidade das crianças, suas famílias e dos profissionais?

Assim, cabe destacar que "Ao bem-estar das crianças, jovens e suas famílias se sobrepõe o cumprimento de objetivos de aprendizagem delimitados por um currículo nacional [...]" (CAMPOS; DURLI, 2021, p. 237). Num contexto nebuloso permeado por medos, angústias e incertezas, professores precisam dar continuidade ao seu trabalho a fim de cumprir o estabelecido no currículo e familiares que acabam por assumir o protagonismo e responsabilidade por mediar as atividades escolares, conciliando afazeres profissionais e domésticos. Mas, e as crianças? Certamente, as mais afetadas e impactadas diante do rumo tomado pelas determinações oriundas desse momento de pandemia, são pouco ouvidas e consideradas.

Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021, p. 114, grifo das autoras) reconhecem que, "Como regra, no entanto, nos parece que a educação infantil se viu *confinada* ao atendimento de demandas formais, protocolares e burocráticas, e *distanciada* de sua tarefa humanizadora e desenvolvente". Assim, se direcionarmos a atenção aos documentos legitimadores do direito a Educação Infantil consolidados até então, se torna perceptível que:

> Tal cenário apresenta-se em franca oposição àquilo que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais [...], que indicam que as proposições pedagógicas devem valorizar as interações e a brincadeira, bem como os avanços teóricos-metodológicos objetivados nas pesquisas da educação infantil, das últimas décadas (MAGALHÃES, LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 113-114).

Diante de tais apontamentos, sinaliza-se que no contexto atual a Educação Infantil acaba por sofrer inúmeros impactos que se somam aos desafios já vivenciados anteriormente por essa etapa: "O que vivenciamos neste tempo foi o distanciamento das conquistas históricas da educação infantil e a certeza de que a atividade pedagógica realizada pela e na escola depende de condições e circunstâncias que ainda precisam ser conquistadas e objetivadas" (MAGALHÃES, LAZARETTI; PASQUALINI, 2021, p. 114).

Vozes infantis silenciadas, pouca escuta dos adultos, trabalho pedagógico centrado exclusivamente no cumprimento de tarefas e atividades pré-estabelecidas. De fato, neste cenário a tela aprisionou, capturou ainda mais as crianças e acentuou o controle que já se evidenciava no dia a dia da Educação Infantil.

PARA FINALIZAR: É PRECISO ESCUTAR E ACOLHER AS CRIANÇAS!!!

Num cenário desafiador como o que estamos vivendo começam a ser esboçadas propostas de reabertura das instituições e retorno das crianças ao contexto escolar. No entanto, cabe destacar que vivemos em um momento de incertezas, com oscilações imprevisíveis que assolam equipes gestoras, professores, crianças e familiares na retomada das atividades presenciais. Se por um lado reconhece-se o importante papel da Educação Infantil e a necessidade das crianças de frequentar as instituições, essas constatações convivem lado a lado com os temores de contaminação pela COVID-19, que ainda são muito presentes. Além disso, paira no imaginário social a ideia de que as instituições precisam 'recuperar' o tempo perdido, o que pode atropelar as crianças, seus sentimentos, em nome do trabalho com os 'conteúdos' represado.

O fato é que em meio aos protocolos, guias orientativos e medidas restritivas que visam minimizar os riscos de contaminação, emergem múltiplos sentimentos. O distanciamento social, o rompimento das relações e contatos físicos, da rotina, da interação diária das crianças com outras crianças, com os professores e com os diversos ambientes escolares nos convocam a considerar a necessidade de ouvir as crianças, acolher sua fala, suas histórias e vivências desse período.

É imprescindível dar tempo aos reencontros, sem abrir mão do respeito às especificidades pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, sendo importante: reafirmar as concepções de criança e currículo; defender as dimensões relacionais

das práticas pedagógicas; garantir e incentivar processos de formação continuada aos profissionais; reforçar a manutenção dos vínculos com as crianças e suas famílias; reorganizar grupos seguindo os protocolos de segurança em saúde e priorizar momentos, situações e experiências ao ar livre (MIEIB, 2021).

Práticas 'escolarizantes' precisam dar espaço para a ressignificação, com espaço para trabalhar os sentimentos e emoções. O que as telas nos dizem ou tentam nos dizer é superficial, momentâneo, fragmentado, retrato de um curto tempo e espaço do que as crianças vivenciam em seu dia a dia.

Conforme destacam Campos e Durli (2021, p. 240) o "Isolamento social, interrupção abrupta de seu cotidiano, perda de entes queridos, estresse dos adultos, o confronto com a fragilidade da vida, tudo isso é vivenciado subjetivamente pelas crianças". Portanto, pensar, estabelecer e considerar as reais prioridades é primordial para que possamos proporcionar momentos que humanizem e promovam o engrandecimento das relações e singularidades infantis diante de um cenário desafiante que desestruturou as relações sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, C. I. dos; PEREIRA, F. H. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79179. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jul. de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 15/2020.** Brasília (DF), 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jul. de 2021.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan. 2021. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79059 . Acesso em: 29 jun. 2021.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V**. Educação a distância na educação infantil, não!** Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim! Anped, 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao-colaboracao-de-texto-por-angela-scalabrin-coutinho. Acesso em: 04 jul. 2020.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; PASQUALINI, J. C. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. **Humanidades e Inovação,** Palmas, v. 8, n. 34, p. 107-116, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4325. Acesso em: 28 jun. 2021.

FERRÃO, M. **CRIANÇAS falam sobre a QUARENTENA!** (*Youtube).* 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-8m3JR6ES6o . Acesso em: 03 jul. 2021.

FERREIRA, M. A. **Família e escola**: uma parceria fundamental na formação dos discentes. Itaporanga: UFPB, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1749/1/MAF07122016. Acesso em: 12 jul. 2021.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; JOHANN, M. M.; NUNES, M. A. Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, Ed. Especial, p. 59-76, 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11185. Acesso em: 05 jul. 2021.

MIEIB. **Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da educação infantil**. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/05/DIRETRIZES-PARA-O-DEBATE-SOBRE-AS-CONDI%C3%87%C3%95ES-DE-RETOMADA-DAS-EXPERI%C3%8ANCIAS-INTERATIVAS-NO-CONTEXTO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

TOURINHO, I. "O que é fim?". In: CUNHA, S. R. V. da; CARVALHO, R. S. de (Orgs.). **Arte Contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 7-9.

TÖWS, R. L.; MALYSZ, S. T.; ENDLICH, A. M. **Pandemia, espaço e tempo**: reflexões geográficas [livro eletrônico]. 1. ed. Maringá, PR: PGE - Programa de Pós Graduação em Geografia, 2020. Disponível em: https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/wp-content/uploads/2020/10/Pandemia-espaco-e-tempo_Reflexoes-Geograficas1.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

UEL. Dida Tic. **Vozes da Pandemia:** a escuta das crianças. (*Youtube).* 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4lx5r5Ab2ZM. Acesso em: 01 jul. 2021.

UNICENTRO. Brinquedoteca e Sala de Leitura. **Roda de conversa**: Brincar e ler em tempos de pandemia: O que fizemos, para onde vamos? (*Youtube*). 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x4UlkV3D-rg. Acesso em: 01 jul. 2021.

'A GENTE LÊ, A GENTE FAZ DESENHOS': O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR?

Aliandra Cristina Mesomo Lira[46]
Eliane Dominico[47]
Maristela Aparecida Nunes[48]

INTRODUÇÃO

> Alexandra, Ana Julia, Ana Lara, Ane Vitória, Brenda, Clarice, Emanuelle, Emily, Guilherme, Heryka, Maria Eduarda, Rafael, Tales, Thiago A., Thiago B. e Yasmin.

Estas são crianças. Meninas e meninos, pessoas em desenvolvimento que tivemos o privilégio de conhecer mais de perto e que nos contaram coisas da biblioteca da sua escola e também um pouco de suas vidas. Crianças que brincam, estudam, fazem parte de um meio familiar e social. E o que as diferencia das demais crianças é o fato de que estas foram participantes ouvidas em uma investigação da área educacional. Compartilharam conosco um pouquinho dos seus saberes, permitindo-nos adentrar no seu universo e descobrir que só poderemos realmente educar as crianças quando as ouvirmos e descobrirmos que elas têm muito a nos ensinar.

Neste capítulo expomos um recorte da pesquisa de mestrado (NUNES, 2016) cujo foco foi a voz e a percepção infantil acerca da biblioteca, considerando as provocações e orientações metodológicas das pesquisas com crianças. De modo geral, problematizamos a dinâmica de uso da biblioteca de uma instituição de ensino e o que esse espaço significava para as crianças. De natureza qualitativa, o percurso teórico-metodológico está ancorado nos pressupostos da Sociologia da Infância a qual "[...] possibilita que os pesquisadores reflitam a respeito das crianças como sujeitos ativos nos processos culturais nos quais estão envolvidas e, da mesma forma, contribui para que se discuta a infância enquanto categoria social digna de estudo (MACHADO; CARVALHO, 2020, p. 162). Nesse sentido, reconhecemos a criança como ator social, como sujeito que colabora com a composição e

[46] Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá/UEM. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com.
[47] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO e da rede municipal de Guarapuava/PR. E-mail: nane_dominico@hotmail.com.
[48] Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: maristelinhanunes@gmail.com.

interpretação do mundo.

Os procedimentos metodológicos adotados foram a entrevista semiestruturada e a observação do espaço físico da biblioteca, sendo que a análise dos dados gerados se assentou em seu conteúdo (BARDIN, 2011). Os sujeitos da pesquisa foram crianças, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais, devido as questões éticas com fundamento em Kramer (2002) tiveram mantidos seus nomes reais. As conversas aconteceram na biblioteca de uma escola municipal da cidade de Guarapuava/PR.

A criança tem uma maneira particular de ver as coisas; o olhar dela é aberto a diferentes significados e está apto a novas associações. Sua voz "[...] nos faz enfrentar a nós mesmos e a maneira como tomamos decisões que afetam os demais" (TONUCCI, 2013, p. 11). A reflexão a respeito da percepção infantil sobre a biblioteca escolar parte do pressuposto de que uma biblioteca não é composta apenas por seu acervo, mas pelos frequentadores e pelas relações estabelecidas no interior desse espaço. Buscamos aprofundar o conhecimento acerca da infância a partir das indicações feitas pelas próprias crianças, pois "[...] consideramos que a participação das crianças no processo de pesquisa precisa ser realizada de forma horizontal [...]" (MACHADO; CARVALHO, 2020, p. 163). Desta forma, este texto está estruturado em três seções, nas quais as crianças relatam sobre 'o dia de aulas especiais', a importância que a biblioteca tem para elas e 'o que falta para a biblioteca ficar mais legal'. Desse modo, convidamos os leitores a conhecer a biblioteca escolar pela voz das crianças.

'O DIA QUE A GENTE TEM AULAS ESPECIAIS'

Thiago anuncia: "[...] mas eu 'to' animado, esse é o melhor dia, a gente pode aprender mais a gente pode 'lê' livrinho, aprende mais coisa, mas às vezes tem um probleminha [...]", e nos leva a compreender que as crianças participantes da pesquisa são pessoas que pensam, entendem o contexto a sua volta e sabem expressar seus sentimentos. Acompanhar *in loco* as experiências de uso da biblioteca pelas meninas e meninos contribuiu para apreender sua visão de mundo e como interpretam a realidade.

Na instituição pesquisada estava sendo desenvolvido um projeto de literatura na biblioteca, em que as crianças frequentavam este ambiente uma vez por semana no momento da hora atividade da professora regente da turma. Assim, a frequência a esse espaço é estimulada para fomentar a leitura, sendo o momento entendido como de 'aula especial'.

> Pesquisadora: Por que vocês vêm na segunda-feira na biblioteca?
> Maria Eduarda: Por que é aula especial.
> Alexandra: É... eu só... nos dias de professora especial.

> Pesquisadora: Vocês sabem o que são essas aulas especiais?
> Alexandra: Sim. São para as professoras fazerem hora atividade.
> Pesquisadora: Por que vocês vêm só na segunda?
> Emanuelle: Porque os outros também vêm da sala toda segunda, porque é a atividade da minha professora.

Reconhece-se nestas respostas um sentido prático relacionado a essa proposta, não sendo a leitura e a literatura mencionadas pelas crianças inicialmente, embora na sequência da conversa isso tenha aparecido. Quando perguntado às crianças o que costumam fazer na biblioteca, mais da metade delas disse ler e fazer outras atividades, entre elas desenhar, pintar no caderno de literatura e joguinhos. Ainda, 1/3 das crianças falaram que leem, e algumas poucas comentaram que estudam. Nenhuma das crianças deixou de citar a leitura e várias comentaram que além disso realizavam outras atividades:

> Alexandra: Leio livro, monto quebra-cabeça, faço atividades.
> Ana Lara: Eu leio livrinho. Eu brinco com joguinhos.
> Brenda: Às vezes eu leio, e às vezes eu... a professora dá atividade pra fazer.
> Rafael: Ler livro e a tarefa que tem no caderno agora que a gente tá fazendo.

Observamos, pelas falas, que o que se faz na biblioteca depende da direção do professor. Guilherme nos relatou que também era realizada uma oficina de Português, que segundo ele era a mesma coisa que a aula, até prova faziam na biblioteca. Na conversa que tivemos com professora ela explicou que essa oficina fazia parte do Programa Mais Educação o qual era desenvolvido neste espaço. A realização de outras atividades, além da leitura e pesquisa, dinamiza a biblioteca, contudo ao transferir ações de sala como provas, por exemplo, isso gera um impacto sobre as percepções desse ambiente.

Neste sentido, a fala de Rafael sobre o uso do caderno de literatura, de que a "A gente tem que fazer ... uma tarefa em cada, cada dia" explicita a obrigatoriedade de registrar, comprovar no papel algo relacionado com a leitura. Transporta-se a sala de aula para dentro da biblioteca, ou seja, muda-se o espaço, mas as tarefas praticamente são as mesmas quando poderiam ser efetivadas oficinas de leitura, dramatizações, rodas de histórias contadas pelas próprias crianças, palestras, tal como defende Maroto (2009).

De igual modo, a fala de Emanuelle foi reveladora das aproximações entre o que se faz na biblioteca e o que se faz na sala de aula: "Eu pego livro, sento, leio e às vezes a professora dá o caderno e a gente faz uma tarefa diferente ou a mesma". Percebemos, nessas falas, que as crianças relatam que vão à biblioteca somente nos

dias de 'aulas especiais', nomenclatura que poderia nos remeter a atividades prazerosas, diferenciadas. Porém, ao acompanhar as 'aulas' observamos que a escrita, o desenho e a pintura em folhas e cadernos predomina no uso do tempo: “A gente lê, a gente faz desenhos” (TALES).

De acordo com estudiosos da biblioteca escolar como Milanesi (2002), Maroto (2009) e Campello (2012), ressaltamos a necessidade de um cuidado com relação aos encaminhamentos tomados, pois descontextualizados ou sem o devido planejamento podem distorcer a visão das crianças com relação à biblioteca e as possibilidades de atividades a serem realizadas nesse ambiente. Com relação ao que as crianças mais gostam da/na biblioteca, o elemento mais citado foi o acervo: 10 responderam que gostam dos livros, 3 afirmaram que gostam de ler, 1 disse que gosta dos livros e dos joguinhos que 'tem lá', 1 disse gostar do quebra-cabeça da Barbie e 1 nada mencionou. De forma geral, todas as crianças se referiram à leitura.

Sobre o que elas menos gostam da/na biblioteca, as crianças se referiram tanto ao mobiliário como ao acervo e às atividades realizadas: “É..., tipo de ficar assistindo filme. É..., aqui a gente demora demais” (EMILY). Nos intriga a afirmação de Emily, na qual podemos deduzir que ela não gosta de assistir filme talvez porque requeira imobilidade corporal, silêncio. Essa é uma forma de se exigir controle do corpo, uma vez que para assistirem as crianças precisam ficar sentadas, sendo vigiadas pelas professoras. Trata-se de dispositivos interpelam as formas de relacionamento que os adultos estabelecem com elas, que são justificadas socialmente como um conjunto de mecanismos pedagógicos necessários que norteiam, conduzem as práticas e as relações com as crianças (LIRA; MATE, 2010). Vale registrar que quatro crianças responderam que não há nada que não gostem.

A fala das crianças veio ao encontro do que foi evidenciado no discurso da professora e nos momentos observados: o uso da biblioteca ocorre muito mais com o intento de preencher o horário das turmas do que com o objetivo de estimular a leitura, a pesquisa ou o crescimento intelectual. Portanto, a preocupação maior é com relação ao que fazer com a turma durante a hora atividade da professora regente, sendo que as relações das crianças entre si, com os livros, de aproximação com a leitura e a literatura, ficam em segundo plano.

Sendo a educação uma prática política, à medida que tomamos decisões sobre quais conteúdos ensinar ou não e de que forma estamos interferindo na vida dos sujeitos a que essa educação se direciona. Assim, a opção por utilizar a biblioteca também tem a ver com os aspectos políticos da organização curricular escolar. Percebemos, então, que a escola busca inserir a biblioteca escolar no seu fazer pedagógico, sendo necessária, contudo, uma reflexão por parte dessa instituição do real papel da biblioteca na produção e disseminação do conhecimento. As respostas dessas crianças podem nos levar a refletir sobre o porquê de muitas normas impostas pela escola e quais as finalidades delas.

O SIGNIFICADO E A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA PARA AS CRIANÇAS

Yasmin demonstrou em uma de suas falas o desejo de frequentar 'muito' a biblioteca porque se trata de um ambiente que ela 'adora'. Esse gosto pela biblioteca também foi expresso pelas outras crianças entrevistadas, que nos permitiram compreender que elas aguardam ansiosas o momento de ir até o local. Mas afinal de contas, por que esse lugar desperta tanto interesse nas crianças?

Quando perguntadas se consideram a biblioteca um espaço interessante, todas afirmaram que sim. E, de acordo com suas justificativas, a importância da biblioteca se deve, principalmente, a dois elementos, os livros e a leitura:

> Pesquisadora: Por que a biblioteca é interessante na sua opinião?
> Ana Lara: Porque, porque tem livros. E porque ela, ela ajuda a gente a ir para frente, ajudando a ler pra ficar melhor. Pra gente ler.
> Pesquisadora: Você acha que a biblioteca é um espaço interessante?
> Emanuelle: Sim. Porque aqui as pessoas se alegram em ver a biblioteca, porque em muitas escolas não podem ter uma a biblioteca ou porque é muito pequena, então, eu gosto muito da biblioteca. E gostaria que ela ficasse aqui por muito tempo.

Pelas falas das crianças reconhecemos que as mesmas percebem a importância da biblioteca como espaço de leitura. Assim, ela é vista pelos meninos e meninas como local importante e vinculado à aprendizagem e à condição de crianças institucionalizadas. Nos chamou a atenção a fala de Emily que se refere à leitura como estímulo para a imaginação, dizendo que na biblioteca "[...] a gente viaja". A criança se remete à capacidade de ampliação dos horizontes de vida e do mundo, da realidade, com a leitura. Suas palavras expressam na expansão tanto do nível cognitivo quanto cultural e demarca a leitura para além da decodificação, como uma atividade geradora de significação.

Ao perguntar a elas qual a importância da biblioteca, as crianças anunciam em primeiro momento a possibilidade de ler livros. Nas conversas com as crianças transpareceu a alegria das mesmas em frequentar a biblioteca e o gosto pelos livros. Conforme podemos perceber, especialmente na resposta de Heryka, a importância da biblioteca escolar está vinculada à leitura. E, como constatamos ao longo das conversas ler, para as crianças, é uma atividade divertida e prazerosa.

Prosseguindo na conversa, Clarice descreveu a biblioteca da seguinte forma:

> Oi, aqui é a biblioteca, aqui tem muitos livros, tipo tem livros grossos, finos, tem histórias em quadrinhos, tem tipo, é..., tem

> caixas que estão cheias de livros, tem revistas, tem brinquedo (os livros brinquedo), tem um monte de coisa aqui, e também eu gosto que aqui tem um monte de dicionário, tem livro da Chapeuzinho Vermelho, da Mônica, e de vários assim, e também tem os, tem a daquele lá que eu mais gosto que é o do Ziraldo, aqui este, e tem várias histórias em quadrinhos, tipo esse daqui, e também o que eu mais gosto mesmo é desse daqui ó ...

Clarice releva uma biblioteca povoada por livros, um universo a ser conhecido e desbravado, contudo, sua fala não se restringiu ao acervo ao abordar também outros elementos como os brinquedos. Ao privilegiar em seu relato objetos ligados ao universo infantil, Clarice nos conta, entre outras coisas, o que realmente é importante e tem significado para a criança nessa faixa etária.

Outras crianças também estabeleceram em suas respostas associação com os livros, afirmando que gostam do acervo: "Hum, os livros são muito importantes para ler porque eles deixam a gente mais esperto" (TALES). Nesse mesmo pensamento, Guilherme afirmou: "Eu gosto daqui da biblioteca porque tem um monte de livro [...]". Em sua fala, o garoto evidencia que é a presença de vários livros que desperta o seu apreço pela biblioteca escolar, ou seja, ele é representativo desse espaço. O interesse manifesto por esse artefato cultural, que desde os primórdios da história, sob diferentes formatos, guarda os pensamentos e a cultura escrita e pictórica da civilização, torna-o objeto de desejo.

A afinidade de meninos e meninas com a leitura, bem como o interesse delas em ler foi um dos temas mais evidenciados durante as conversas. Yasmin nos contou que em sua casa existe uma certa rotina de leitura e que esta, por sua vez, estimula o interesse dela em frequentar a biblioteca registrando que o incentivo dos pais, da família, é fundamental para a constituição do hábito de leitura. Essa prática corrobora com a constituição de experiências estéticas promovidas, neste caso, pela arte literária. De acordo com Neuvald (2015, p. 33), "[...] a experiência estética, ao congregar razão e sensibilidade, possibilita espaços para a autenticidade, a aptidão à tolerância e a acolhida ao outro [...]". Esses fatores são essenciais para o desenvolvimento de uma educação humanizadora.

No trecho que segue da obra de Benjamin (1984, p. 78) é possível verificar o envolvimento existente entre a criança e a leitura:

> Durante uma semana o leitor esteve inteiramente absorto na agitação do texto, a qual, suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu-o como flocos de neve. Assim, ele entra dentro do livro com ilimitada confiança. [...] A criança mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. O desenrolar e as palavras trocadas atingem-na com força inefável, e quando ela se levanta está envolta pela

> nevasca que soprava da leitura. Em suma, para quem lê, é realmente isso que acontece: o sujeito se sente parte e partícipe da história.

Contudo, durante as aulas de literatura presenciadas não foram oportunizados às crianças momentos nos quais elas pudessem pegar espontaneamente livros para ler, uma vez que o manuseio dos livros estava restrito à professora. O controle sobre o livro e as escolhas explicitam a biblioteca como um espaço que reforça relações de poder.

Como lembra Solé (1998), nos anos iniciais do ensino fundamental pode-se identificar momentos de leitura livre e espontânea, porém aos poucos eles vão sendo deixados de lado com o avanço da escolaridade. Como decorrência das práticas que minimizam a leitura, transformando-a em uma atividade cuja finalidade é responder questões, a maioria das crianças entende a leitura apenas vinculada à escola e não à vida. Sobre esse aspecto, destacamos que o contato com livros é um fator muito importante dentro da instituição escolar, tanto pelo fato de ser uma forma de acesso ao conhecimento, como por se tratar de um patrimônio cultural, atuando sobre a formação do senso crítico do sujeito. Ademais, os livros são uma fonte de pesquisa que amplia o repertório informacional do leitor, sendo poderosos potencializadores da leitura.

Em suas pesquisas Dominico e Lira (2014) ressaltam que o tempo da infância precisa ser permeado por experiências de criação e descobertas. Nesse sentido, o estímulo para a leitura, por exemplo, inclui a necessidade de que as crianças possam assumir, na biblioteca, uma postura diferenciada da convencionada em sala de aula, acomodando-se confortavelmente de modo a poder desfrutar da companhia dos livros e dos colegas.

Pela voz das crianças compreendemos que a biblioteca escolar desperta interesse porque, para a criança, ler é também uma atividade criadora, inventiva e, por isso, vinculada ao lúdico, assemelha-se ao brincar. Essa perspectiva de aproximação das crianças à biblioteca pelo viés do lúdico, da imaginação, é contemplada pelos autores que defendem um trabalho com a literatura infantil como Zilberman (1991), Moraes, Valadares e Amorim (2013), Girotto e Souza (2014), dentre outros. Milanesi (2002, p. 58), declara que as "[...] crianças, excluídas as imposições escolares, mostram-se espontâneas em relação a livros, revistas, filmes [...]". Uma relação que se a escola souber aproveitar e alimentar pode ser muito proveitosa para o desenvolvimento de sua função social e da formação humanizadora.

O QUE FALTA PARA A BIBLIOTECA FICAR MAIS LEGAL?

'A gente emprestando'. Assim responde Maria Eduarda à pergunta anunciada no título dessa seção, se referindo ao empréstimo de livros como uma atividade que, na percepção dela, deixaria a biblioteca melhor. A resposta indica que essa prática não ocorre na escola, condição reafirmada nas falas das outras crianças com quem conversamos. As crianças, assim, evidenciaram que há contextos nos quais os livros ainda continuam proibidos. Destacamos que além de cercear a experiência dos pequenos com a leitura essa limitação pode colaborar com um comprometimento intelectual, cultural e estético que, direta ou indiretamente, se refletirá na vida dessas crianças, na sua inserção social e no mundo do trabalho, especialmente no que tange ao desenvolvimento da criticidade. Ao considerarmos o relato abaixo podemos compreender, mais uma vez, que as crianças denotam desejo e interesse em emprestar livros para leitura em casa. Thiago, quando questionado se pode fazer isso responde: "Não (desanimado). Queria que mudasse". Outras crianças também comentam sobre isso:

> Guilherme: Na minha opinião devia mudar quase nada, mas..., porque...., tem só algumas coisas, tipo..., pra nós poder(mos) pegar algumas coisas, porque tem alguns livrinhos que nós não podemos pegar.
> Pesquisadora: Quais livros vocês não podem pegar?
> Guilherme: Os maiores! (exclamou).
> Pesquisadora: Por que não pode?
> Guilherme: Porque a professora não deixa, ela tem medo que a gente estrague os livros.

Assim, observa-se que existe na instituição uma lógica contrária aos postulados de Balça (2006, p. 216), para quem é basilar "[...] que a biblioteca escolar preveja e incentive a requisição de livros, para a leitura domiciliária [...]". Isso porque a leitura realizada em ambientes fora da escola leva a consolidar o trabalho que é realizado no seu interior. Entendemos a importância do cuidado e preservação com o material, mas isso não pode implicar na impossibilidade de acesso ao livro, e assim, ao conhecimento.

Girotto e Souza (2014, p. 110), defendem que "[...] as atividades com os livros e o acesso à literatura fazem parte de um direito fundamental da infância, e poder usufruir delas é essencial para todas as crianças, especialmente aquelas oriundas das camadas populares e que tem esse direito negado de forma sistemática na história do nosso país". Compartilhamos desse pensamento e acreditamos que se a escola não possibilita o contato com os livros e nem a frequência à biblioteca, ela está se ausentando da sua função de socialização do conhecimento produzido pelo homem.

Somam-se a essa defesa as reflexões de Lira e Machado (2019, p. 8-9),

autoras que pontuam a escola como "[...] responsável pela transmissão e elaboração do conhecimento de forma sistemática. Sua finalidade, portanto, inclui proporcionar aos indivíduos a aquisição de saberes em áreas distintas do conhecimento e, especialmente nessa faixa etária, promover situações de interação e troca de experiências". Reconhecemos que, ao deixar de propor uma dinâmica de empréstimo de livros para leitura extraescolar, a instituição anda na contramão de uma educação transformadora, emancipatória e crítica.

Alexandra pontua que "Não pode emprestar livros porque são da escola", explicitando a compreensão de que o que é da escola não é dela, ou seja, não lhe pertence; ela não identifica a escola como sua e nem o direito de usufruir do que ela lhe oferece. Os limites entre o que pode ou não acontecer na escola se explicitam nos discursos e práticas que se estendem à biblioteca, um espaço cheio de possibilidades, as quais são limitadas por encaminhamentos restritivos. As crianças comentaram ainda que os alunos do 3º ano não podem pegar os livros-brinquedo que são destinados às crianças da pré-escola e nem os que são destinados às turmas do 5º ano.

O livro possibilita o desenvolvimento inventivo da criança e também colabora com as formas de produção da cultura infantil no momento que os pequenos criam ou recriam seu conteúdo e desenvolvem a linguagem simbólica (como nas brincadeiras de faz de conta). Reiteramos que a impossibilidade de acesso ao acervo, de escolha e de desvendar o que está guardado nas muitas páginas e prateleiras são atitudes na contramão do estímulo à leitura, pois as obras existem exatamente para serem manuseadas e consultadas. Uma biblioteca intocada, sem movimento, significa o inverso da organização, uma desordem no desempenho de sua função disseminadora do conhecimento e da leitura: "O acesso livre à informação é um exercício de liberdade que se desdobra infinitamente" (MILANESI, 1986, p. 52-53). Nessa perspectiva podemos estabelecer a analogia de que ir à biblioteca e não tocar nos livros seria semelhante a uma criança ir ao parque de diversões e não brincar.

Não obstante, o acesso interessado e livre das crianças ao livro também estreita o relacionamento do usuário com a biblioteca e com a leitura, estimulando a autonomia nas ações e, especialmente, na seleção de fontes de pesquisa. Silva (1995, p. 66) anuncia que faz parte da "[...] função da escola e até da pré-escola o acesso das crianças a uma variedade de materiais escritos, principalmente livros de literatura infantil, de modo que eles não congelem sua imaginação e fantasia". O trabalho com a educação literária logo na primeira infância, portanto, é primordial, pois significa - além do aprendizado da leitura e de seu hábito - o contato (talvez um dos únicos) da criança com a experiência estética. Todos esses fatores influenciam na nova dinâmica de se fazer e de se viver a biblioteca escolar.

Ademais, salientamos que, na sua forma de se relacionar com as crianças, na maioria das vezes, o adulto se coloca como um regulador da infância, em posturas

bastante autoritárias de distanciamento e diferenciação. Em diversos momentos os adultos as ignoram, como se elas não existissem, fato que desconsidera que as crianças têm formas específicas de viver, se expressar e se relacionar. Em seu livro Quando eu voltar a ser criança, Korczak (1981) argumenta que os adultos deveriam se dedicar mais a entender as crianças e suas formas de pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivadas pelo desejo de ouvir meninos e meninas sobre a biblioteca escolar e, a partir de suas falas, descobrir como percebem e reconhecem esse ambiente, buscamos compreender como e quando a biblioteca é utilizada pelas crianças, quais motivos as levam a frequentar ou não esse espaço, verificando que relações são aí estabelecidas e quais racionalidades estão implicadas no vínculo entre as crianças, a escola e a biblioteca.

A proposta de ouvir as vozes das crianças é desafiadora, pois nos convoca a repensarmos nossa posição enquanto pesquisadoras, principalmente com relação às questões éticas da participação infantil. Por meio da escuta desses sujeitos almejamos valorizar suas experiências e conferir-lhe visibilidade no sentido de reestruturar a prática educativa de professores e funcionários das escolas. Destarte, esta investigação ao apresentar a criança como sujeito da pesquisa e participante da mesma nos permitiu considerar a biblioteca escolar sob a perspectiva das crianças.

Acreditamos que temos muito a aprender com as crianças, seja no âmbito social, familiar ou escolar. Elas podem nos ensinar a olhar demoradamente para as coisas e a extrair delas outros possíveis significados. Para tanto, é necessária uma predisposição e uma mudança de atitude por parte dos adultos no sentido de dar-lhes oportunidades de falar, ouvi-las e refletir sobre o que elas nos dizem. Em sua capacidade perceptiva, a criança entende e dá sentido aos fatos e acontecimentos a sua volta. Ela, tal como procuramos enfatizar ao longo do capítulo, tem uma maneira particular de ver as coisas, seu olhar é aberto a diferentes significados e potente para novas associações. Essa forma de ver própria da criança se confronta com a tradição adultocêntrica prevalente nas instituições educativas e na sociedade.

A partir da conversa com as crianças foi possível identificar possibilidades de trabalho na biblioteca. As crianças mencionaram o jogo como atividade que caracteriza a biblioteca como legal e, portanto, na visão delas, poderia estar mais presente. Para tanto, as atividades desenvolvidas nesse espaço-ambiente precisam ir ao encontro das inclinações infantis, com especial destaque para a dimensão lúdica. As falas desses meninos e meninas contribuíram para entender o que ocorre no interior da instituição levando-nos a pensar: Quantas coisas são feitas para as crianças e pelas crianças, mas o que é feito junto com elas?

Os resultados da investigação indicam a necessidade de mudança do olhar sobre o que é a infância atrelada à recuperação do significado político e cultural da biblioteca como forma de construir novas relações entre as crianças e a instituição

escolar. Tais posturas requerem, por exemplo, que se leve as crianças a perceberem que a oportunidade de explorar e consultar os livros e de utilizar a biblioteca constituem-se momentos de aprendizado e apropriação da cultura. Uma discussão desse teor precisa considerar, em especial, a participação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALÇA, Â. C. de P. Vamos à biblioteca! O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras. **Nuances: estudos sobre educação,** Presidente Prudente, v. 13, n. 14, p. 201-220, jan./dez. 2006. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/379/414. Acesso em: 20 jul. 2021.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** São Paulo: Edições, 2011.

BENJAMIN, W. **Reflexões:** a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

CAMPELLO, B. **Conhecimentos que sustentam a prática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DOMINICO, E.; LIRA, A. C. M. A infância e o brincar: o lugar da ludicidade na vida das crianças do campo. **Cadernos da Pedagogia,** São Carlos, v. 8, n. 15, p. 18-30, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/669/259. Acesso em: 12 jul. 2021.

GIROTTO, C. G. G.; SOUZA, R. J. de. Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? A educação literária na primeira infância. In: UJIIE, N. T.; PIETROBOM, S. R. G. (orgs.). **Educação, infância e formação:** vicissitudes e quefazeres. Curitiba: CRV, 2014. p. 93-111.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1981.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jul. 2021.

LIRA, A. C. M.; MACHADO, L. S. Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: análise do ponto de vista das famílias. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 25, p. 1-19, jan./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26433. Acesso em: 29 jul. 2021.

LIRA, A. C. M.; MATE, C. H**.** Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Teoria e Prática da Educação,** Maringá, v. 13, n. 2, p. 149-157, maio/ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15480. Acesso em: 29 jul. 2021.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. de. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Humanidades e Inovação,** Palmas, v. 7, n. 28, p. 159-175, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2039. Acesso em: 22 jul. 2021.

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar:** eis a questão! Do espaço do castigo ao centro do fazer pedagógico. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MILANESI, L. **Biblioteca.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MILANESI, L. **O que é biblioteca?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORAES, F.; VALADARES, E.; AMORIM, M. M. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar.** São Paulo: Cortez, 2013.

NEUVALD, L. Estética, experiência formativa e infância em Adorno. **Impulso**, Piracicaba, v 25, n. 62, p. 27-36, jan./abr. 2015. Disponível: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2417. Acesso em: 14 jul. 2021.

NUNES, M. A. **Do silêncio às vozes**: biblioteca escolar sob o ponto de vista das crianças. 2016. 188p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1995.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da leitura.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

REPENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO E DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO NA PRÉ-ESCOLA

Iara Aparecida Deitos Dall Santo[49]
Aliandra Cristina Mesomo Lira[50]

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a Educação Infantil vivenciou um contexto de significativos avanços legais os quais explicitaram o direito de todas as crianças a um atendimento de qualidade, respeitando-se as especificidades pedagógicas e curriculares dessa etapa. Contudo, a despeito de uma legislação efetiva na afirmação dos direitos, na prática das instituições ainda há dificuldades de efetivar propostas e organizar espaços que promovam a participação infantil. Nesse sentido, apresentamos aqui, em linhas gerais, desde a concepção até sua efetivação, uma proposta de reorganização da pré-escola quanto aos espaços e práticas em um pequeno município paranaense, como parte de uma investigação de mestrado.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A história da Educação Infantil brasileira evidencia o papel das iniciativas ligadas a setores assistencialistas, cujas práticas focavam no cuidado das crianças, e embora não declaradamente, sustentavam-se em princípios educativos para formação de hábitos e comportamentos (KUHLMANN JR., 1998). Essa condição alterou-se, nos termos da lei, especialmente a partir da última década do século XX, com a inclusão na legislação da Educação Infantil como direito de todas as crianças e primeira etapa da educação básica.

As mudanças em termos legais, a organização e divulgação de uma série de documentos orientadores trouxeram consigo a necessidade de rever as concepções de cuidado e educação. Nesse sentido, ganhou corpo o entendimento de que cuidar não está apenas relacionado a uma necessidade física, biológica, mas envolve uma dimensão ética, formativa e educativa, a partir das relações estabelecidas.

O desenvolvimento da criança vai além do cuidar, que deve estar acompanhado e articulado ao ato de educar. Contudo, Guimarães (2011) afirma que diversas pesquisas constatam que a associação entre esses dois termos acaba por produzir uma dualidade: educar como instruir ou ensinar; e cuidar como dar conta da rotina. Para a autora, ancorada nos estudos de Michel Foucault, a noção do cuidar

[49] Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Diretora de uma instituição de Educação Infantil do município de Mangueirinha/PR. E-mail: iaradd@hotmail.com.
[50] Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com.

relaciona-se com uma postura ética, incluindo não só a ação dos adultos 'sobre' as crianças, como também a promoção de uma cultura de si, atenção ao outro e prática de liberdade. Esse cuidado se efetiva não só pelo respeito às crianças, como pela relação construída com os profissionais da instituição.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009) reforçam a responsabilidade das instituições na implementação de práticas onde o cuidar e o educar sejam planejados. Ao atuar nesse sentido as instituições cuidam e educam para a preservação da vida, dando atenção e acolhimento, bem como orientam e proporcionam experiências para que as crianças se apropriem de conhecimentos, valores e da cultura.

Barbosa (2009) comenta que cuidar e educar de modo integrado significa afirmar na Educação Infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. Assim, é preciso considerar que as ações que envolvem o cuidar e o educar com vistas à formação humana voltam-se às experiências culturais, com vivências intencionalmente organizadas pelo adulto, bem como pelas situações diversas do cotidiano que fazem parte da vida das crianças.

Sommerhalder (2015) reconhece que educar-cuidar é também uma experiência relacional entre adultos e crianças, marcada pelas subjetividades de cada uma dessas pessoas. Nessa relação intersubjetiva, todos e todas ensinam e aprendem, e o professor tem um papel fundamental nesse processo educativo. A autora ressalta que a Educação Infantil tem um compromisso com o vínculo inter-humano, pois das relações com outras pessoas a criança constrói suas representações da realidade e sua identidade. Nessa importante tarefa, ser professor da Educação Infantil exige compromisso e formação, bem como valorização.

Nesse sentido, o papel do professor como organizador do trabalho pedagógico que articula cuidar e educar é crucial, sendo relevante a reflexão acerca das concepções de criança e Educação Infantil que sustentam suas escolhas. A proposta curricular deve orientar-se pelos princípios norteadores da Educação Infantil, as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009), materializadas pela mediação da docência, na qual o caráter é sobressalente.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÃO, FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO

As discussões acerca das especificidades da docência com crianças pequenas são relativamente recentes, acompanhando a legislação que incluiu a Educação Infantil como direito de todas as crianças e parte da educação básica, bem como indicou a importância da formação do profissional que trabalha com crianças pequenas (BRASIL, 1996). Seu papel é organizar um trabalho pedagógico com

experiências que atuem positivamente sobre o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores representa um espaço potente de desenvolvimento de aprendizagens sobre a Educação Infantil e, portanto, sobre o trabalho docente com as crianças pequenas.

Segundo Ostetto (2015), a formação inicial, ainda que represente uma etapa importante na trajetória formativa do professor, não é suficiente para responder às exigências e aos desafios colocados à educação básica na contemporaneidade. A formação é considerada um processo múltiplo e não linear, que vai além dos cursos específicos de iniciação à docência ou mesmo de aperfeiçoamento profissional: abarca toda a escolarização precedente e as experiências da pessoa-professor ao longo da vida, histórica e culturalmente situada; de tal maneira, perpassa continuamente o itinerário que o docente vai traçando e, ao mesmo tempo, pelo qual vai definindo sua identidade como profissional. A autora ainda relata que professores precisam ser apoiados e reconhecidos em suas práticas, valorizados em suas tentativas e criações para que cresçam o sentido e os significados do que fazem. Assim, é preciso cultivar a sensibilidade, dialogar, ouvir os professores de modo a olhar, cuidar, zelar.

A formação de professores é objeto de reflexões, as quais destacam o entendimento de que a docência na Educação Infantil comporta singularidades explicitadas no fazer pedagógico com crianças pequenas. O professor de Educação Infantil exerce a docência por meio das relações, e essa dimensão permeia o cotidiano do trabalho com as crianças pequenas, recheado de vínculos, acolhida, afeto, confiança e respeito.

Ostetto (2015) frisa que o papel do professor está sendo redefinido, pois há necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos únicos exigindo, mais do que nunca, uma postura profissional de observação, registro e consequente reflexão sobre os modos de ser e fazer das crianças, assim como de sua prática pedagógica colocada em ação junto a elas. Nesse encaminhamento, é preciso aguçar o ouvido e refinar o olhar para poder acolher mensagens e indícios expressivos das crianças nas suas produções, manifestações e preferências, o que implica aprender a ver além do aparente, construindo um olhar implicado e atento.

Para Fochi (2016), a prática da documentação pedagógica organizada pelo professor é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, uma vez que comporta a possibilidade de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, além de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade nos contextos educativos.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) afirmam que entre o pensar e o fazer a docência na Educação Infantil se faz com comprometimento de oferta e organização de experiências significativas, com a participação das crianças e acompanhamento de suas conquistas, bem como avaliação dos desafios a serem

enfrentados e superados. Corsino (2012) registra ser urgente formar profissionais afetivos, que gostem de brincar, conheçam as crianças, sejam dinâmicos e criativos a partir da interpretação das necessidades das crianças e suas possibilidades de desenvolvimento.

No processo de descobertas e conquistas das crianças o professor tem a responsabilidade de organizar espaços, tempos e atividades que efetivem uma prática docente vinculada ao mundo concreto, que é complexo (SOUZA, 2007), mas de grande interesse para as crianças. Vale considerar que o professor, ao mesmo tempo em que efetiva uma educação no 'chão da escola', vai tendo sua história, seu papel e sua função marcados pelas condições daquele contexto social e profissional do qual faz parte; as concepções e saberes que carrega consigo sustentam sua ação de ensinar e são ao mesmo tempo questionados e orientados, para se ajustarem a cada situação educativa.

Ostetto (2009) comenta que o professor tem um papel importante na formação da criança, servindo como um mediador nesse processo. Muito mais que falar, seu papel é ouvir e observar as estratégias que os pequenos utilizam, qualificando as experiências vividas por eles. Cabe ao profissional reconhecer a criança como protagonista, capaz de pensar, criar e recriar novas possibilidades e experiências, levando em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças.

Além da organização das situações pedagógicas propícias para as interações e brincadeiras e das quais decorrem o desenvolvimento e as aprendizagens, o desafio do educador é construir vínculos especiais com cada criança, por meio da afetividade e do acolhimento. O olhar do educador é fundamental no que se refere à sensibilidade de estar atento às crianças, como um exercício de descoberta de quem são aquelas crianças, suas histórias de vida e de família. Nesse contexto, o professor é aquele que caminha junto com as crianças e nesse percurso observa, reflete e altera suas ações a partir de suas percepções e da escuta sensível. Assim, ele rompe com a educação centralizada no adulto e passa a ter a criança como foco, descobrindo novas maneiras de proporcionar a vivência da infância com qualidade. Desse modo a docência na Educação Infantil envolve complexidade e convoca o profissional à autoria, pois não se limita a repassar conteúdos ou ao domínio de metodologias específicas, mas se faz com a criança na interação com as coisas do mundo as quais constituem suas identidades, modos de ser, fazer e pensar da sociedade, de uma maneira participativa e reinterpretativa.

UMA IDEIA, UM PROJETO, MUITO TRABALHO: A REORGANIZAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA

A partir dessas considerações iniciais sobre as especificidades da Educação Infantil, relatamos na sequência o percurso de estruturação e implantação de uma nova proposta de atendimento para a pré-escola. A investigação aqui apresentada, de forma resumida, refere-se à experiência vivida no pequeno município de

Mangueirinha[51], localizado na região sudeste do estado do Paraná. Como parte da equipe pedagógica de coordenação da Educação Infantil da secretaria municipal incomodava-nos a realidade de exercícios de treino de escrita de letras e números com as crianças da pré-escola. Ao acompanhar de perto essa organização e as práticas desenvolvidas foi possível perceber que na pré-escola as crianças foram transformadas em alunos, uma vez que passavam praticamente o período todo sentadas, completando atividades xerocadas, sendo o brincar marginalizado ou negado. Esse cenário foi configurando uma Educação Infantil que, se por um lado atendia a demanda e a necessidade das famílias, por outro desconsiderava os direitos das crianças de viver uma infância plena, com possibilidades de experimentar vivências de qualidade.

A inquietação motivou a proposição de estudar, planejar, propor e efetivar uma nova proposta de atendimento para todas as crianças de 4 e 5 anos do município, o que se iniciou em 2018 e começou a concretizar-se a partir de setembro de 2019. Como dissemos, não só neste município, mas em outras realidades a Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos de idade têm se concentrado em atividades preparatórias para a alfabetização, as quais muitas vezes têm se mostrado ineficazes até para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Incomodadas com este cenário e orientadas pela concepção de criança explicitada nas DCNEIs, considerada como sujeito capaz que cria, brinca, interage e se desenvolve na relação com a cultura, com o meio e seus pares, com o apoio da gestão municipal iniciamos com estudos e busca por propostas consideradas inovadoras na Educação Infantil, explicitadas em relatos ou vivências coletadas na internet. O intuito foi reconhecer como era o trabalho realizado por essas inciativas e como poderiam iluminar a construção de um novo projeto de pré-escola no município, o que nos levou a compreender que o destaque está em aproveitar todos os espaços dentro e fora da instituição e instigar a criança a investigar o mundo que a rodeia, valorizando sua participação. Desse modo, a diferença estaria justamente no fato de respeitar as crianças, suas necessidades e proporcionar contextos e práticas promotoras de desenvolvimento.

Nesse contexto foi assumida a tarefa, juntamente com a Secretária Municipal de Educação, de elaborar um projeto contemplando a mudança de organização da pré-escola, tanto do espaço físico como das questões pedagógicas. Foram desenvolvidos estudos com o corpo docente municipal e em paralelo elaboração da proposta para o município, a qual foi aprovada pela gestão, com apoio financeiro, político e pedagógico. Em setembro de 2019, iniciamos as atividades no novo espaço, preparado para atender todas as crianças de 4 e 5 anos.

A reorganização da pré-escola não foi feita criando uma nova instituição, mas usando a nomenclatura de uma já existente e reformulando a estrutura física que era

[51] A experiência foi objeto de investigação da pesquisa de mestrado de Dall Santo (2020).

antes usada pelas crianças do Ensino Fundamental. Os espaços das salas e parque foram reformados e adaptados, tendo sido construído refeitório e quadra coberta. A reorganização do espaço foi disparadora dessa nova proposta, ancorada no entendimento do papel estruturante e primordial desse elemento numa proposta de trabalho.

Partimos da compreensão do espaço como ambiente que acolhe relações e interações, em que a participação e ação das crianças ganha centralidade. Ao abordar o conceito de espaço Forneiro (1998, p. 232) destaca que "[...] refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração". A mesma autora, ao apresentar o conceito de ambiente, o considera como "[...] o conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)" (p. 232-233).

O espaço-ambiente, nesse sentido, é um elemento constitutivo de criatividade, o qual converte-se em ação pedagógica e por isso merece nossa atenção. Acompanhando as crianças o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus propósitos e apoiar suas buscas e escolhas, tornando-se um parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras e aprendizagens. Considerando que o espaço se torna ambiente a partir das relações estabelecidas, é possível perceber a necessidade de uma organização esteticamente cuidada (HERMANN, 2005), principalmente no que tange ao conjunto de equipamentos e interferências disponibilizadas.

As salas de aulas, tornaram salas ambientes ou salas temáticas, e contemplam material necessário para trabalhar diferentes âmbitos do desenvolvimento, que embora sejam potencializados em um ou outro local, são interdependentes e interligados. Elas são diferentes de uma organização por cantinhos na sala e tem sentidos mais amplos, uma vez que as crianças não permanecem por muito tempo no mesmo espaço, e assim podemos, por exemplo, ter o foco nas linguagens, ou então na identidade, no movimento, dentre outros campos. Uma organização nesse sentido valoriza os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e brincadeiras e os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

A proposição de algo diferente, fora do lugar comum, gerou inicialmente desconforto e trouxe desafios não previsíveis, levando a equipe gestora da instituição a estabelecer uma escuta ativa e constante das crianças e, principalmente, do corpo docente nos primeiros meses de implementação, problematizando os pontos positivos da experiência e as dificuldades encontradas. O foco na reestruturação dos espaços motivou, assim, uma mudança na rotina e práticas pedagógicas, sendo que os grupos de crianças trocam de sala de hora em hora, sempre tendo o brincar como eixo estruturante do trabalho desenvolvido. Do

ponto de vista da equipe docente havia uma grande preocupação se as crianças iriam se adaptar a vários professores e às trocas de sala. Isso não foi um obstáculo para os pequenos, sempre ansiosos pelo percurso de trabalho de cada dia nas diferentes salas, mas mostrou-se como um fator de insegurança para os professores, que passaram a trabalhar com todas as crianças da instituição criando percursos vivenciais em suas salas valorizando a participação infantil.

Com a mudança da rotina as crianças manifestaram, cotidianamente, o aproveitamento de todos os espaços da instituição e a euforia de mudar de sala e ter contato com diferentes professores. Pequenas confusões e desencontros aconteceram, mas foram rapidamente solucionados pelos profissionais atentos. De modo geral os professores indicaram como aspectos diferenciados da proposta a organização diferente das salas, o trabalho ancorado nos campos de experiência, a mudança na rotina, o planejamento interdisciplinar e por projetos, a maior autonomia das crianças, a valorização do brincar. Foi também consenso que ainda precisavam vivenciar muitos momentos de formação continuada para que se sentissem preparados e seguros na nova empreitada.

No espaço organizado de modo a acolher propostas que trabalhem as diferentes linguagens, valorizando o corpo, a imaginação, dentre outros aspectos a circulação das crianças pelas diferentes salas foi bastante comentada como sendo um ponto positivo, que torna a rotina mais atrativa e encaminha para um trabalho interdisciplinar. Vale destacar que na Educação Infantil o trabalho não é desenvolvido a partir de disciplinas nem de um rol de conteúdos, mas abrange um conjunto de ações e experiências significativas que promovem e estimulam o contato com a cultura, sua diversidade, com os sujeitos e a construção de vínculos. De todo modo podemos compreender que a menção à interdisciplinaridade compreende a noção da não fragmentação das ações, que se articulam e interligam, provocando percepções nos professores que os incentivam a propor projetos a partir das demandas e interesses mais evidentes das crianças.

Nesse momento inicial de implementação da proposta ficou acordado que as crianças mudariam de sala a cada hora, o que para alguns professores significa pouco tempo para realizar as atividades. No entanto, reconhecemos que esse tempo precisa ser dimensionado a partir do envolvimento das crianças nas atividades, o que exige que se considere a necessidade de encontrar formas de respeitar esses interesses do ponto de vista dos sujeitos infantis. Para Coelho (2015) o tempo deve admitir um caráter flexível frente às necessidades das crianças e ainda que haja uma determinação da atividade cronologicamente, a vivência cria contornos diferentes ao ser experimentada pelas crianças. A qualidade das interações que decorrem deste tempo dependerá dos parceiros envolvidos, do nível de interesse empreendido por eles e ainda da relação de afeto e confiança estabelecida.

Podemos dizer que a intenção do trabalho nessa nova proposta se justifica na busca da autonomia da criança, uma vez que o rodízio em salas oportunizou

situações para que se sentissem mais independentes e seguras. Para Freire (1996), a autonomia é condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico e que é capaz de compreender e transformar a sua realidade.

Nesse propósito o objetivo foi efetivar uma Educação Infantil que cumpre seu papel humanizador e formador. Para auxiliar nesse objetivo Marafon (2012, p. 134) alega que é imprescindível ofertar um ambiente que garanta a segurança física e psicológica das crianças, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão percebendo-se como sujeito. Este processo não é simples, estabelecendo-se como bastante desafiador para todos os envolvidos, especialmente ao professor que historicamente tem assumido o controle das ações no âmbito escolar. Desapegar desse posto requer que concepções sejam revistas, que olhemos as crianças como capazes de percorrer caminhos e realizar ações que julgávamos ser de nossa responsabilidade escolher ou definir.

Segundo Oliveira (2011), desenvolver atividades pedagógicas com as crianças por meio de projetos, é uma das possibilidades que leva a aprendizagens, pois contempla uma variedade de estratégias para trabalhar o tema escolhido. Um trabalho nesse sentido possibilita uma abordagem significativa, desde que seja pensado e planejado considerando as dúvidas, os anseios e os conhecimentos prévios dos envolvidos no processo e para que haja efetivação é necessário ter docentes com boa formação.

No caso da experiência aqui relatada a formação continuada desde a concepção da proposta até o presente momento mostrou-se como condição imprescindível para discutir, rever e planejar uma docência que supere as práticas escolarizantes predominantes até então. Muitos profissionais apresentam ideias excelentes, mas não conseguem colocá-las em prática. É pela orientação e acompanhamento da equipe pedagógica, nos processos formativos consistentes, permanentes e aprofundados que se pode auxiliar o professor na revisão de suas concepções e adoção de outras metodologias, com foco nas interações e brincadeiras como propõem as DCNEIs. A formação continuada também se fortalece quando o coletivo de professores atua em colaboração e para isso, um outro aspecto que se fez presente na fala dos profissionais entrevistados, é a preocupação com a rotatividade do quadro docente. Nesse sentido, um desafio ainda presente é consolidar a equipe dos professores da instituição, além de contar com apoio pedagógico dos gestores institucionais.

Ao tomar os profissionais como interlocutores importantes dessa pesquisa (DALL SANTO, 2020) reconhecemos que uma proposta é assumida pela coletividade quando há um trabalho em parceria entre gestão municipal, institucional e corpo docente. A experiência acompanhada explicitou, por parte de todos os envolvidos, disposição e coragem na tarefa de rever concepções, práticas, modos de organizar e fazer que lhe forneciam um porto seguro, mas que precisaram ser repensadas

considerando-se o direito de todas as crianças a uma Educação Infantil de qualidade.

REFLEXÕES FINAIS

O relato sintetizado aqui se dedicou a apresentar como foi concebida, estruturada e implementada a reorganização da pré-escola em um pequeno município paranaense. Como objetivo geral buscou descrever e analisar este percurso identificando, a partir da fala dos professores envolvidos, seu olhar sobre as possibilidades, desafios e dificuldades encontradas nessa experiência.

Para dar conta de tal discussão, retomamos as funções e objetivos da Educação Infantil a partir dos documentos norteadores da área, dedicando especial atenção ao papel do espaço físico no alcance dos objetivos pedagógicos, reconhecendo-o como educador potencial. A reflexão destacou a importância de que as práticas com as crianças pequenas se ancorem nas interações e brincadeiras, com vistas à promoção de uma educação humanizadora.

Os dados de pesquisa mostraram que os professores estavam dispostos a rever suas concepções de criança e educação, seus modos de organizar o espaço, os tempos, a rotina. A proposição das salas ambiente e a circulação das crianças por elas foram os grandes diferenciais, que se materializam a partir de uma política de formação continuada. Da parte das crianças, presenciamos o brilho no olhar, alegria em estar ali, mostrando que os vínculos, as interações nesses momentos de ludicidade são formativos em sua essência. O cotidiano é invadido, a todo momento, por risos, gritos, invenções, e também choros, desavenças, revelando uma vida institucional pulsante.

O caminho percorrido mostra avanços na superação de uma Educação Infantil escolarizante, mas há ainda muito por fazer para que seja ofertado um ambiente de qualidade, que auxilie a criança a se desenvolver integralmente. O desafio que ainda se coloca e pode impulsionar outras investigações é ouvir a criança e como ela está vivendo essa experiência, pois suas percepções nos ajudam a trilhar este caminho. Além disso, acreditamos que essa experiência compartilhada incentiva outras instituições a repensar sua organização, tanto do ponto de vista do espaço físico como também das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Brasília, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COELHO, F. de O. **Espaços e tempos da Educação Infantil:** investigando a ação pedagógica com os bebês. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012.

DALL SANTO, I. A. D. **Pensar e implementar a pré-escola de um jeito diferente:** percurso e impressões iniciais acerca das salas ambientes. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

FOCHI, P. S. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil.** 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M. A. (org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, D. de O. **Relações entre bebês e adultos na creche:** o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HERMANN, N. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARAFON, D. **Educando a criança com Paulo Freire:** por uma pedagogia da Educação Infantil – A realização do *ser mais*. 203 f. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J**.** Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/284. Acesso em: 04 jan. 2019.

OSTETTO L. E. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 202-213, jul./dez. 2015. Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526. Acesso em: 04 jan. 2019.

OSTETTO, L. E**. Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus, 2009.

SOMMERHALDER, A. (org.). **A Educação Infantil em perspectiva**: fundamentos e práticas docentes. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** 165f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

ALFABETIZAÇÃO E TDIC: RELATOS DE UM ESTUDO DE CASO DESENVOLVIDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUARAPUAVA-PR

Karina Andrade[52]
Poliana Fabíula Cardozo[53]

INTRODUÇÃO

A, B, C, D... BA-BE-BI... Pare! Atenção! Informações aqui! Já imaginou como seria sua vida, se você não pudesse interpretar estes caracteres, letras, sílabas, palavras, frases, textos, códigos semânticos, multisemióticos, sobrecarregados de significado? Estes produtos da linguagem que se manifestam em diferentes fontes, idiomas e meios?

Conforme Sprenger (2008), o aprendizado da fala, leitura e escrita, substanciais para a construção da alfabetização, desenvolvem-se em diferentes áreas cerebrais e em distintos processos cognitivos, subjetivos a cada indivíduo. Logo, quão significativo pode ser o processo de alfabetização para um indivíduo? O quão importante é ler, escrever e interpretar para uma sociedade? Entre os inúmeros desafios educacionais contemporâneos, a alfabetização ainda é um deles. Ela corresponde ao processo que indica a atribuição de técnicas sobre a leitura e escrita, com fatores sociais que a determinam e lhe atribuem sentido (SOARES, 2004).

Embora a alfabetização conste como um direito assegurado universalmente e constitucionalmente, até o final da segunda década do século XXI, no Brasil, cerca de 11 milhões de pessoas, maiores de 15 anos de idade, constavam como analfabetos (IBGE, 2019). Excluídos, desta forma, das possibilidades de uma participação cidadã mais ativa e em sintonia com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), compostas por aparelhos que permitem o acesso à rede mundial de computadores (BARANAUSKAS, et al., 2013).

Em 2020, sobretudo pelo momento pandêmico vivenciado mundialmente, estas ferramentas, indiretamente, foram incorporadas com mais afinco nas correlações sociais, e, de maneira não equânime, ao contexto educativo. Assim sendo, o sistema educacional passa por um momento de incertezas, entre as possibilidades que se abrem nesta perspectiva e aos entraves extemporâneos não superados.

Com isto, o estudo aqui relatado, surgiu por intermédio de constatações observadas empiricamente no âmbito educacional, em experiências cotidianas da

[52] Licenciada em Geografia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste. Professora desde 2016, na rede municipal de educação de Guarapuava-PR.

[53] Bacharel em turismo pela Unioeste, Mestre em Turismo pela UCS e Doutora em Geografia pela UFPR. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste-PR, na qual atua também como docente e pesquisadora para os cursos de turismo, desde 2006. Atua nos estudos sobre cultura, imigração, educação informal sob a perspectiva dos estudos culturais.

prática docente no ensino básico. Foram identificadas expressivas divergências em como nativos e imigrantes digitais (PRENSKY, 2000) vivenciavam os fenômenos ciberculturais. As experiências destes indivíduos com as TDIC, seguiam fluxos diferentes e em constante movimento, entretanto, permanecia monótona nos ambientes escolares, com pouca utilização das TDIC, sobretudo na fase da alfabetização.

Nesta perspectiva, a geração *alpha*, nascidos pós 2010, conforme Oliveira (2019), iniciaram seu processo de escolarização e consequentemente, de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, emergindo de uma sociedade mergulhada no ciberespaço (LÉVY, 1999), com as TDIC mais presentes na sociedade brasileira (IBGE, 2018). No entanto, experenciaram presencialmente, a maior parte das atividades pedagógicas na escola, sob os moldes do passado. Questionou-se, portanto: Quais os limites do processo de alfabetização, com a presença das TDIC? As formas que se alfabetizavam no passado correspondem aos anseios da geração atual? As TDIC colaboram ou dificultam seu desenvolvimento?

Partindo destas inquietações, o objetivo geral da pesquisa, foi analisar no contexto de uma escola municipal de Guarapuava-PR, no ano de 2019, a relação dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com o uso as TDIC no desenvolvimento do processo de alfabetização. Os objetivos específicos centraram-se em pontuar as principais metodologias utilizadas na alfabetização brasileira, identificar como as TDIC foram operacionalizadas no Ensino Fundamental Anos Iniciais e correlacionar o contato que os estudantes possuíam com as TDIC, aos resultados avaliativos sobre o nível de alfabetização alcançados.

O meio avaliativo utilizado sobre o nível de alfabetização, na escola em que se realizou o estudo, tinha como base a psicogênese da língua escrita, chamado de sondagem diagnóstica (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985), a qual, em cada final de bimestre, era analisada no conselho escolar, a fim de identificar avanços e retrocessos dos estudantes.

O estudo desenvolvido teve natureza qualitativa, com caráter exploratório (GIL, 2008). Após o levantamento teórico e documental sobre a temática, buscou-se compreender em um contexto local, com o estudo de caso, suas especificidades. O contato com os estudantes foi indireto, por meio de questionários direcionado aos seus responsáveis e os resultados de suas avaliações. As análises foram complementadas com a visão de professores da fase da alfabetização e de informática educativa, da escola estudada, para melhor apreensão sobre o fenômeno.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida teve natureza qualitativa, com aplicação exploratória e enfoque teórico, sob à luz do materialismo histórico dialético, visto que tratou de um fenômeno social: a presença e uso das TDIC, as quais reverberam

sobre o processo educativo, neste caso, aos estudantes na fase da alfabetização (TRIVIÑOS, 1987).

Realizou-se, portanto, análise sobre a progressão histórica, razões lógicas e materiais que envolviam a problemática, partindo de um contexto local, com estudo de caso em uma escola municipal, correlacionando-o à macroestrutura educacional brasileira, levando em conta as políticas educacionais relacionadas às TDIC e à alfabetização.

Para alcançar os objetivos propostos, foram aplicados questionários, a àqueles que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com intuito de entender a relação dos estudantes com as TDIC, tanto no ambiente escolar quanto familiar. Este processo ocorreu após parecer positivo para realização da pesquisa pela secretaria de Educação do município e reunião prévia com a direção escolar, os responsáveis dos estudantes, além do grupo de professores envolvidos com a alfabetização e as TDIC, da escola em que se realizou estudo.

No ano de 2019, na escola analisada, houve apenas uma turma de 1º ano. A escolha desta se deu em razão de ser neste período, o início do processo de alfabetização, o qual, conforme a legislação vigente, compunha o ciclo a ser finalizado no 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL,2018a). Dos 25 estudantes matriculados, 18 foram os participantes indiretos da pesquisa, representando 72% da turma.

A participação dos estudantes foi indireta, em razão das análises terem sido pautadas sobre o resultado avaliativo do nível de alfabetização, a sondagem diagnóstica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) e as respostas dos questionários direcionados aos seus responsáveis e aos professores. Dos quatro professores alfabetizadores atuantes em 2019, apenas um não participou do estudo. Dos dois professores de informática educativa, um em cada turno, ambos colaboraram com a pesquisa, o que possibilitou uma visão ampla sobre o fenômeno.

Após a síntese, dos dados obtidos, desenvolveu-se a análise do conteúdo, em categorias de análise, conforme Bardin (2010), com abordagem mista, segundo Creswell (2003). Desta forma, as discussões obtidas e aqui sintetizadas, primeiramente expressam a convergência metodológica da alfabetização brasileira e suas manifestações que ressoam até os dias atuais. A segunda parte indica como as TDIC foram operacionalizadas nas práticas educacionais do Ensino Fundamental Anos Iniciais e, por último, expõe os principais resultados obtidos em relação ao contato que os estudantes tiveram com as TDIC em relação ao desenvolvimento do processo de alfabetização alcançado.

ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS TRILHADOS

Para Moratti (2011) retomar o histórico da alfabetização brasileira é como contemplar parte de sua história. Tal como em diferentes países, a alfabetização da língua vernácula instituída no Brasil, a língua portuguesa brasileira, em suas

atribuições formais, foi negligenciada a determinados grupos, subalternizados por correlações de força e poder dominantes, em alternados contextos socioculturais e temporais, explicitando "fundamentalismos patriarcais, exclusão social, discriminação e interesses hegemônicos" (ANDRADE, 2020, p.78), repercutindo, até mesmo, nos índices educacionais atuais.

Do final do século XIX, às últimas décadas do século XX, em diferentes localidades, levando em conta a extensa territorialidade brasileira, com suas peculiaridades regionais, passeava-se, de tempos em tempos, sobre a interpolação de métodos de alfabetização, referidos como sintéticos, analíticos ou globais e mistos, os quais, predominantemente, segundo Moratti (2011), concentravam o uso de cartilhas no processo pedagógico. Por ventura, ocorriam também convergências metodológicas, nas quais, práticas como soletração, palavração, silabação, método fônico, método natural e sentenciação, por exemplo, concomitantemente eram desenvolvidas nas atividades materiais de alfabetização (FRADE 2005; MOREIRA, 2013).

Embora houvesse uma plural quantidade de métodos de alfabetização, com referenciais teóricos, essencialmente de base europeia e norte-americana, até meados da década de 1980, em razão da ineficiência das políticas educacionais, o contingente populacional de analfabetos no Brasil, era expressivo. Conforme Ferreira Jr (2015), o Movimento Brasileiro pela Alfabetização (MOBRAL), foi uma das estratégias desenvolvidas para recuperar a defasagem educacional voltada à andragogia.

No entanto, em razão de seu caráter tecnicista e político ideológico, ficou longe de alcançar os objetivos almejados. Por conseguinte, neste mesmo período, consolidava-se as bases para uma educação libertadora, munida pela teoria crítica-social, em que, alfabetizar-se passa a ser mais do que nunca, um ato político (FREIRE, 1989).

Segundo Soares (2004), também nesta época, ocorre a desinvenção da alfabetização, em razão do termo letramento, comum em outros países desde o século XIX, ter passado a ser mais popular na literatura educacional brasileira. Este termo, conforme a autora estabelecia a leitura e escrita como uma prática social, em que, ao mesmo tempo que se aprende a ler e a escrever, devia-se entender suas infinitas finalidades e múltiplas manifestações. Logo, explicava que alfabetização e letramento eram "interdependentes, e indissociáveis" (SOARES, 2004, p. 14), embora, por muito tempo, geraram interpretações dicotômicas.

Soares (2004) indica outra marcante ruptura na década de 1980, mostrando que a alfabetização deixou de ser pautada por métodos, passando a ser norteada por uma teoria: o construtivismo. Neste contexto Ferreiro e Teberosky (1985), com base em estudos de Piaget (1973), formularam a aplicação da psicogênese da língua escrita. Esta materializava-se por meio de experimentações e hipóteses dos estudantes, na tentativa da construção da escrita, a partir de um ditado de palavras e frases feito pelo professor.

Tinha como intuito consolidar o conhecimento da linguagem, sem repressões quanto ao erro, no qual o professor dita, observa, considera e interpreta as tentativas da construção da escrita e, consequentemente a leitura de cada estudante. Propunha classificações que indicavam nível pré-silábico, em que a escrita segue padrões indeferidos; silábico sem valor, representando grafismos mais elaborados, entretanto sem estruturar as bases que uma palavra demanda; silábico com valor, em que estruturas silábicas, a partir das vogais são construídas; silábico alfabético, no qual a apreensão sobre as estruturas das palavras e frases estão quase completas, representando uma transição até o nível alfabético, o qual compõe a escrita e consequentemente a leitura de maneira formal (FRADE, 2005; MOREIRA, 2013). A avaliação interna sobre o nível de alfabetização adotado pela escola que se realizou o estudo, segue este molde, chamada de sondagem diagnóstica.

Já no findar da década de 1990, os documentos educacionais brasileiros dão um primeiro passo ao discutir e compor ações levando em consideração os avanços tecnológicos globais (ANDRADE, 2020). Segundo Rojo (2010) pesquisadores em Londres, compuseram a pedagogia dos multiletramentos, preocupados com as demandas sócio-culturais de aprendizagem que estavam em deflagração neste contexto, para melhor compreensão dos modelos híbridos da linguagem, que se amplificavam e convergiam em diferentes tipos de gêneros textuais em modelos digitais e audiovisuais, por exemplo.

Ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, propostas que promoviam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)[54], foram sendo incorporadas mesmo que timidamente na educação brasileira. Todavia, uma educação voltada para as mídias, chamada também de letramento digital, como ocorria em alguns países (THOMAN; JOLLS, 2003), ficou longe de ocorrer, principalmente por parte das políticas voltadas à fase da alfabetização, no Brasil.

TDIC NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: UM BREVE CAMINHO

A sumária e gradual composição das TDIC, não somente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas em todos os níveis da educação básica, segundo Nascimento (2013), ocorreu por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) criado em 1997, o qual, passou a equipar escolas com laboratórios de informática e computadores operacionalizados, predominantemente com o sistema Linux Educacional. Apesar dos esforços da implementação desta política pública, que foi se adaptando ao longo dos anos, haviam outras, em esferas locais, que relutavam o uso de outros aparelhos tecnológicos, como celulares em sala de aula, o que expressava uma dissonância dos avanços sociais em relação ao contexto educacional.

[54] Termo precursor do termo TDIC, comumente empregado em documentos educacionais nacionais e também supranacionais (UNESCO 2009). O termo TDIC é oficialmente utilizado em documentos educacionais brasileiros a partir de 2017 na versão preliminar da BNCC.

Até meados de 2010, as principais propostas que promoveram ações diferenciada com as TDIC na fase da alfabetização, foram por exemplo: Programa Alfabetização Digital, Alfa e Beto, Circuito Campeão, PRALER e Se liga; Projeto de Alfabetização Tecnológica – Kit de Robótica, Mesa Educacional Alfabeto; e, Sistema Virtus Letramento (BRASIL, 2008). Embora representassem promissoras intervenções, foram desenvolvidas com grupos reduzidos de estudantes, de maneira isolada, não compondo a realidade da maioria das escolas e em períodos efêmeros, sem estarem integradas ao currículo, o que representa, conforme Nascimento (2013), um reforço educacional.

De maneira geral, os recentes 24 anos do PROINFO na Educação Básica, tiveram seus méritos, entretanto é possível ter uma dimensão das dificuldades de uma maior integralização das TDIC nos currículos na fase da alfabetização, tendo em vista os resultados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2016, por exemplo.

Neste, os menores índices registrados, tanto para conectividade, quanto de computadores por aluno, além do acesso à laboratórios de informática, ficaram para Ensino Fundamental Anos Iniciais. O acesso à internet destes estabelecimentos, correspondia a uma média de 60%, contra uma média de 95% no Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Até 2024, conforme a proposta número 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), sugeria-se alfabetizar todos os estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, e, além disto, utilizando tecnologias educacionais como um recurso aberto para a alfabetização, considerando a diversidade de métodos, propostas pedagógicas, além do acompanhamento dos resultados (BRASIL, 2014). Neste sentido, Nascimento (2013), aponta que o uso das TDIC, deveria ser organizado pela proposta pedagógica de cada escola, como complementação de conteúdos por disciplina ou por meio de projetos que as integrassem. Isto implicava em duas possibilidades: o contato sistematizado, recomendado a escolas em processo inicial de implementação do uso do computador, caracterizado como reforço, ocorrendo em períodos semanais ou quinzenais; ou não-sistematizado, o qual integra o trabalho de diferentes professores de maneira interdisciplinar a utilizar o laboratório de informática (NASCIMENTO, 2013).

Na escola que o estudo foi realizado, existia a possibilidade de serem desenvolvidas práticas não sistematizadas com as TDIC, entretanto o que ocorreu efetivamente conforme os professores alfabetizadores e de informática educativa, foi o envolvimento sistematizado no laboratório de informática, com aulas quinzenais voltadas ao Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Nem tudo que resplandece é ouro, já dizia o ditado popular. Contudo, em 2019, a pirita de ferro[55], uma cartilha, aprovada pelo segundo ex-ministro da

[55] Termo técnico referente ao ouro de tolo. Na linguagem figurada, pode referir-se a algo ou alguém infeliz em suas colocações, com vaidade exacerbada.

Educação do atual governo, aquecida por discursos político-ideológicos, em consonância a estudos realizados em países desenvolvidos, promoveu uma reviravolta no campo educacional, com a Política Nacional da Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019).

A PNA trouxe um novo termo para a alfabetização, a literacia, representando a habilidade de decodificar e conhecer de palavras de alta frequência, ou seja, a língua em suas estruturas formais, referentes à aprendizagem da pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019). Apesar de explicitar que está ocorre em três fases, sendo até o Ensino Médio, o documento, incompleto, tratava apenas da literacia básica, que inclui a literacia familiar, literacia emergente e alfabetização.

Com isto, os pressupostos que passam a fundamentar a alfabetização, ou a literacia, neste documento implicavam: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário e produção da escrita. Algumas destas práticas retomam métodos sintéticos e analíticos do início do século XX, desconsiderando, multiletramentos em ambientes virtuais para o Ensino Fundamental Anos iniciais, os introduzindo, entretanto, em seus métodos avaliativos, como a prova de fluência. Esta avaliação tinha como objetivo gravar em dispositivos móveis, no aplicativo CAED/ Alfabetização, o nível de fluência da leitura dos estudantes, porém realizada como uma categoria amostral em cerca de mil escolas selecionadas (BRASIL, 2018b).

Ademais, para preparar os estudantes para esta avaliação, foi proposto o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), em que assistentes de alfabetização, graduados ou em fase de graduação em cursos relacionados à Educação, atuavam com estratégias de apoio educativo. Apesar de representarem um suporte às estratégias de alfabetização, indicavam também, certa precarização na "tentativa de se preencher lacunas estruturais que se arrastam por décadas na alfabetização, além de uma desvalorização dos profissionais que alfabetizam" (ANDRADE, 2020, p. 103), gerando desestímulo ao aperfeiçoamento e valorização dos professores alfabetizadores.

TDIC E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES: PRINCIPAIS RESULTADOS

A partir dos resultados obtidos com os responsáveis dos estudantes, foram formuladas quatro categorias de análise. Constatou-se, com o estudo, que todas famílias dos estudantes participantes da pesquisa possuíam acesso à internet, com mais de 90% indicando acesso via wi-fi e pelo celular. Mais de 40% dos estudantes possuíam aparelho de acesso próprio à internet, com predominância, igualmente, por meio do celular.

Em relação ao tempo que os estudantes passavam conectados às TDIC, com uma média de até 4 horas diárias, concentrou-se no uso predominante ao celular: 89%. O conhecimento dos responsáveis sobre os conteúdos que os estudantes

acessavam em plataformas de vídeo, indicou preferência à vídeos de humor e relacionados à brinquedos.

Em relação a jogos, 77% dos responsáveis indicaram jogos considerados educacionais conforme Lucchese e Ribeiro (2012).

A quantidade de estudantes que participavam de atividades extracurriculares em alguma instituição, representou um índice menor que 20%. Deste modo, em casa, os interesses destes, predominaram sobre atividades relacionadas às TDIC.

Com as análises feitas sobre os questionários direcionados aos professores alfabetizadores e de informática educativa, pode-se identificar um grande distanciamento entre a apreensão destes sobre o contato que os estudantes possuíam sobre as TDIC, desde não perceber o contato, até a percepção de um contato improdutivo. Enquanto em casa, o contato com as TDIC era diário, na escola, das 800 horas letivas presenciais, menos de 5% destas tiveram atividades pedagógicas integradas com estas, tendo aulas quinzenais[56]de informática educativa.

Contudo, no início do ano letivo, 62% dos estudantes estavam no nível pré-silábico de alfabetização. Já no último bimestre, 84% alcançaram o nível alfabético, demonstrando que, apesar da materialidade deste processo, ocorrer com práticas sob os moldes do passado, representaram resultados satisfatórios, entretanto que não atingiram cerca de 15% dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES/REFLEXÕES FINAIS

Estar e não estar alfabetizado. Ser ou não ser alfabetizado. O intermédio entre este processo, é extremamente complexo. Freire (1989), ao problematizar a compreensão crítica da alfabetização, indicava que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Logo, como a leitura de mundo, chegará primeiramente aos estudantes, se por vezes esta pode ser comprometida a seus predecessores? Ao contemplar diferentes características que compuseram a alfabetização ao longo das décadas, identificou-se que decodificar sons e letras, revelou-se insuficiente às demandas sociais.

As estratégias governamentais com foco nas tecnologias digitais da informação e comunicação na educação, concentraram-se principalmente em equipar as escolas, com infraestrutura material e de rede, com investimentos pouco expressivos em capital humano para a melhor usufruí-las, além de adaptá-las às diferentes fases do aprendizado, sobretudo na alfabetização. Enquanto os artefatos tecnológicos se renovam e a sociedade evolui, a escola, obsoleta, não acompanhou o ritmo das mudanças, tendo que em 2020/2021, forçadamente implementar urgentes mudanças.

[56] Atividades do 1º ano desenvolvidas no blog da escola de 31 de maio a 15 de novembro 2019. Disponíveis no link: <https://infoeduccapitaowagner.blogspot.com/search/label/1%C2%B0%20ANO>.

As pesquisas nacionais realizadas sobre o contato com as TDIC, consideram como amostra, apenas a população acima dos 10 anos de idade (IBGE, 2018). Por esta razão, a geração alfa, que cresce em meio à esta configuração sócio-cultural, não é vista como prioridade, apesar de possuírem novas capacidades e necessidades (COSTA, 2005), de modo que possam entender e aplicar criticamente diferentes técnicas, não importando as condições a enfrentar na vida, como estudantes, profissionais e cidadãos do futuro.

Entre visões que condenam o uso das TDIC à geração alpha e àquelas que depositam nestas, as expectativas do presente e futuro, principalmente no atual momento, é preciso cautela, para que o desenvolvimento global dos indivíduos não seja comprometido, como indica Morin (2001). Neste sentido, identificou-se um abismo sobre o contato que os estudantes tiveram com as TDIC, entre a casa e a escola, representando, desta forma, certo equilíbrio, com resultados favoráveis ao aprendizado.

Ademais, é preciso superar a falsa impressão que há uma integração das TDIC no ensino, fechando os olhos para a velocidade dos fenômenos sociais. Aos 15% de estudantes que não tiveram o desenvolvimento almejado, por exemplo, estas poderiam funcionar como uma alternativa metodológica.

Problematizar a alfabetização, com a perspectiva do uso das TDIC, revelou-se uma tarefa instigante e também inconclusiva, sobretudo, pelo momento de incertezas políticas e a dimensão que a pandemia tem tomado. Constatou-se, entretanto, que ao findar da segunda década do século XXI, as políticas públicas educacionais, assim como as próprias estratégias metodológicas da alfabetização no Ensino Fundamental Anos Iniciais, permaneceram extemporâneas, correndo na direção contrária ao futuro, como tentativa de superar as lacunas do passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, K. **TDIC no Processo de Alfabetização** – Estudo de Caso na Rede Pública de Ensino de Guarapuava-PR. 2020. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1494/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Karina%20Andrade.pdf>. Acesso em 16 jul. 2021.

BARANAUSKAS, M.C.C. MARTINS, M.C. VALENTE, J.A. **Prefácio em Codesign de Redes Digitais**: Tecnologia e Educação a serviço da inclusão social. Porto Alegre: Penso, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/CONSED/UNDIME, 2018a.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas estatísticas. Brasília: INEP, 2017.

Disponível em:<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

_____. MEC. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. MEC. PNE. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005. 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 ago. 2020.

_____. MEC. **Portaria Nº 142**. 22 de fevereiro de 2018b. Programa Mais Alfabetização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 12 set. 2020.

COSTA, M. V. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2005.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA JR. A. **História da Educação brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: Editora UFSCAR, 2015.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora / Autores associados, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil. População**: Educação. PNAD, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7>. Acesso em: 16 out. 2020.

_____. **Análise dos resultados.** Acesso à internet e a televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. PNAD Contínua 2018. Disponível em: < https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf>. Acesso em: 26 jul.2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LUCCHESE. F. RIBEIRO, B. Conceituação de jogos digitais. Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g3.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

MORATTI, M. R. L. (org). **Alfabetização do Brasil**: Uma história de sua história. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MOREIRA, A. R. M. **Considerações sobre o método global de alfabetização**. 2013. Monografia (Pedagogia), Universidade de Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7373/1/2013_AndressaRejaneMendesMoreira.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. SILVA, C. E. F.; SAWAYA, J. (Trad.). São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, J. K. F. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

OLIVEIRA, G. S. **Geração alpha entre a realidade e o virtual**: o sujeito digital. 2019. Monografia (Psicologia). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5811/Genori%20da%20Silva%20Oliveira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Editora Unesco, 1973.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants – part 1. **On the horizon**- MCB. University Press, Bingley, v. 9, n. 5, 1-6, oct., 2001. Disponível em: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

ROJO, R. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): Desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: COSTA, R. P. CALHAU, S. (Org.) E uma educação pro povo, tem? Rio de Janeiro: **Caetés**, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, n. 25, 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 22 set. 2019.

SPRENGER, M. **Memória**: como ensinar para o aluno lembrar. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THOMAN, E. JOLLS, T. **Literacy for the 21st Century:** An Overview & Orientation GuideTo Media Literacy Education. 1 ed. Center for Media Literacy, Malibu, 2003. Disponível em: < http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLKorientation.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

PARTE III

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

A LINGUAGEM DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Eliane Marin[57]
Jamile Santinello[58]
Eliziane de Fátima Alvaristo[59]

INTRODUÇÃO

A sociedade digital vivenciada na contemporaneidade revela alterações nas formas com que os estudantes de escolas públicas constroem suas identidades, integrando-as ao espaço/tempo real e ao espaço/tempo virtual. Desse modo, configurações identitárias fragmentadas levam a escola pública brasileira a questionamentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem destes estudantes.

Neste cenário, é importante que os profissionais da educação de escola pública compreendam as construções identitárias reais e virtuais dos estudantes, apropriando-se de processos direcionados ao ensino e a aprendizagem, a atender as configurações da sociedade contemporânea, pois estas construções identitárias mostram-se diretamente ligadas ao avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, e as mudanças significativas nas transmissões de informação e nas formas comunicacionais que orientam a emergente era tecnológica. Uma sociedade que se expressa por meio de códigos binários à rede de computadores expandindo suas vivências e intensificando suas relações (CASTELLS,1999).

A cultura da comunicação passou a ser realizada por ferramentas tecnológicas, apontadas como Cibercultura, cujo a qual, é considerada como uma cultura digital, ou seja, de digitalização e enredamento da comunicação. O desenvolvimento da cibercultura traz consigo formas de expressão por meio da linguagem digital, em que os inumeráveis hipertextos e hipermídias possibilitam diferentes formas de ensinar e de aprender (SILVEIRA, 2012).

Em relação as formas diferenciadas com que a geração atual interage e busca conhecimentos, contrastam com o rigor conceitual e didático que constitui o sistema educacional de ensino. O conhecimento de quem são os estudantes que adentram os portões escolares e das formas como as suas identidades são construídas no

[57] Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Atualmente, é professora de Matemática da Rede Estadual de Ensino do Paraná. elianejd@yahoo.com.br
[58] Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é professora no programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). jamile@unicentro.br
[59] Doutoranda no programa de Pós-Graduação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Atualmente, é professora no Departamento de Pedagogia (UNICENTRO); Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Guarapuava/PR. elizianealvaristo@unicentro.br

no espaço/tempo real e no espaço/tempo virtual, são imprescindíveis para que o processo educacional de ensino.

Neste sentido, este estudo objetivou abordar a linguagem da cultura digital na educação, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (BRASIL, 2018), a contextualizar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola pública brasileira.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo apresenta-se com abordagem qualitativa, constituindo-se de natureza descritiva. Para tanto, utilizou-se da pesquisa documental como fonte para análise de dados, conforme Gil (2002, p. 46), constituem-se de documentos "[...] conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos".

Para isso, utilizou-se da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), como instrumento para discussão, a considerar que é um documento que norteia a área educacional de ensino, especificamente a abordar a relação entre o acesso à educação e as tecnologias digitais. Neste contexto, fundamentou-se nas dez competências gerais da Educação Básica.

Os dados foram contextualizados e refletidos qualitativamente (GIL, 2002).

LINGUAGEM CULTURAL: TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As tecnologias são consideradas fruto do raciocínio humano, de sobrevivência, de poder e dominação desde seus aspectos históricos. Desse modo, a evolução tecnológica não se restringe à novos usos de equipamentos e produtos, pois, influência também a alteração de comportamentos. A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Assim, as especificidades históricas que caracterizam as gerações integram-se aos avanços tecnológicos identificados em cada espaço temporal, mudando-se constantemente as estruturas sociais.

Desse modo, a pesquisa, o planejamento e a criação de um produto, serviço ou processo para criar um equipamento, chama-se tecnologia. No entanto, a técnica são as habilidades, maneiras, jeitos de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo. Para a autora, o critério para identificação de novas tecnologias pode ser observado pela natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e de uso (KENSKI, 2007).

Conforme Castells (2005, p. 17), "[...] a sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam", ou seja, tecnologia não determina a sociedade, ela é a sociedade. Nesse viés, a considerar a técnica, Lévy (1999) elucida que por trás da técnica agem e reagem toda a gama de jogos dos homens, além de ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos e estratégias de poder.

As tecnologias digitais surgiram, como "[...] infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento" (Lévy, 1999, p. 32), e aos poucos a informática perdeu seu *status* de técnica e de setor industrial particular e passou a fundir-se com as telecomunicações, a editoração, o cinema e a televisão. Em decorrência do desenvolvimento e disseminação do uso das tecnologias digitais, originou-se um processo distinto nas relações culturais e sociais. A partir desse contexto, observou-se uma tessitura comportamental diferenciada, a linguagem permeadora das formas comunicacionais e informacionais, iniciou -se um movimento, inserindo à realidade computacional não mais analógica, e sim, digital.

A digitalização de dados impulsionou o surgimento de uma rede integrada, onde as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC adentraram o ambiente digital, a considerar novos meios de comunicação. Machado (2016) salienta que na década de 1990, o computador e a *Internet* iniciaram a sua popularização e, nesta mesma época surgiram as TIC e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC. No entendimento de Schneider e Santos (2018), as TDIC são um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas que são utilizadas e desenvolvidas junto à *Internet*, além disso, estruturam práticas educomunicativas de formação e aprendizagem.

Baranauskas *et. al*. (1999, p. 60) explicam que a *Internet* foi projetada para atender interesses militares dos Estados Unidos e posteriormente atingiu as comunidades acadêmicas e de pesquisa. Segundo os autores, *Internet* é o nome dado para o conjunto interconectado de redes de computadores, sendo usada por pessoas em diferentes partes do mundo, de diferentes culturas, formação, individualmente ou em organizações.

Para melhor entendimento sobre as TDIC e suas relações com a rede de computadores, Kenski (2007) explica que além da linguagem oral e da linguagem escrita, pode-se reconhecer a linguagem digital, a qual é baseada em, "[...] códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender. É uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos (KENSKI, 2007, p. 31-32).

A linguagem digital criou uma nova cultura, ou seja, outra realidade informacional. O poder desta linguagem que se fundamenta no acesso a computadores e os seus periféricos, entre eles os jogos eletrônicos e a *Internet*, influenciar a constituição de valores, conhecimentos e atitudes. Sendo assim, as identidades culturais enunciadas por Hall (2006) e envolvidas nesse processo tomam dimensões que extravasam tempos e espaços, intensificando-se diante de uma linguagem global.

Kenski (2007) elucida que a estrutura dessa nova forma comunicacional, chamada de linguagem digital, que tem como base os hipertextos, são sequências em camadas de documentos interligados, sem paginação e que trazem variadas

informações sobre algum assunto. O hipertexto seria uma evolução do texto que se conhece como linear. Ao observarem-se outras mídias como fotos, vídeos e sons nos hipertextos têm-se, então, um documento multimídia ou uma hipermídia. As diferenças da linguagem digital acontecem na forma de acesso, já que é possível escolher o que ver, ouvir ou pesquisar. As informações assumem vários formatos, a possibilitar "[...] assistir a um vídeo, ver imagens de vários ângulos, fotos, desenhos, textos, sons, poesias; enfim, hipertextos e hipermídias realizam sínteses e se articulam" (KENSKI, 2007, p. 32-33).

Dessa forma, o poder da linguagem digital expressa nas múltiplas TIC, influência a constituição de conhecimentos, valores e atitudes, o que cria outra realidade informacional e uma nova cultura. Lévy (1999) entende esta nova cultura exposta por Kenski (2007) como Cibercultura ou Cultura Digital e, segue três princípios básicos: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Para Lévy (1999), não pode mais haver, portanto, um fechamento semântico ou uma totalização, pois a essência da Cibercultura é o universal, que não possui nem centro nem linha diretriz. Nesse caso, segundo o teórico, o universal não é a totalidade, porém, é o que fundamenta o ciberespaço. Quanto mais universal, ou seja, extenso, interconectado e interativo menos totalizável.

A linguagem digital mostra-se dinamicidade e integração ao cotidiano das pessoas, a interferir e influenciar as construções identitárias. A partir da possibilidade de digitalização das informações surge uma diferenciada configuração de ideias tangenciada pelas TDIC. As relações de ensino e aprendizagem não se mostram desvinculadas das mudanças percebidas na atualidade, o que corrobora para o entendimento de que a escola pública faz parte deste processo.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As mudanças sociais, culturais e educacionais intensificam-se diante do avanço das tecnologias digitais, onde conceitos e comportamentos são influenciados por uma rede de informações e comunicações, as formas de pensar, de sentir e de agir dos estudantes da rede pública de ensino são influenciadas pelo momento histórico atual, em que as TDIC se agregam ao cotidiano entranhando-se na própria cultura (KENSKI, 2007).

As relações entre as construções identitárias contemporâneas e as TDIC inevitavelmente integram o ambiente escolar, onde os estudantes passam grande parte do tempo e desenvolvem diversas relações sociais o que infere diretamente no seu processo de ensino e aprendizagem, a considerar também a formação de professores. Mas, a priori à essas relações, destacam-se alguns percursos históricos na educação brasileira.

Almeida e Silva (2018) ressaltam que na década de 1990, foi o período de disseminação e formação de professores na chamada informática educacional. Estas

formações priorizavam a linguagem LOGO em que os professores tinham como papel facilitar o processo de aprendizagem.

No ano de1997 foi criado pelo Ministério da Educação o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), por meio da portaria nº 522 em 09/04/199755, destinando-se a estudantes e professores da rede pública de ensino. O programa objetivou promover a tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, a contar com: i) melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; ii) possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; iii) propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; iv) educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

A partir do ano de 2007, mediante a criação do Decreto n° 6.3006, o PROINFO foi reestruturado e passa a dar ênfase ao seu papel pedagógico, com a promoção de formação dos agentes educacionais e a produção de conteúdos digitais. No estado do Paraná, o Projeto Conectados[60], exemplifica algumas das transformações nas políticas públicas voltadas para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas, com início no ano de 2015 e implementação em 2016, apresentou como propostas ações à infraestrutura de conexão de *Internet* nas escolas; distribuição de *kits* com equipamentos; formação continuada e suporte técnico para o uso de tecnologias educacionais na rede estadual de ensino, além disso, foram criadas contas no @escola.pr.gov.br, em parceria com a empresa *Google*, contendo recursos digitais como o *Google Classroom* - sala de aula virtual, ofereceu formações para técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), aos professores, diretores e pedagogos dos estabelecimentos de ensino participantes, além da realização de escolas interativas direcionadas aos estudantes e um simpósio de encerramento do projeto (PARANÁ, 2016).

Após o relatório final do Projeto Conectados, algumas fragilidades foram observadas e o projeto foi reformulado. No ano de 2017, passou a chamar-se Projeto Conectados 2.0, cujo o qual, percebeu-se a necessidade de formações continuadas presenciais e a distância para os profissionais envolvidos no projeto, a objetivar a formação com ênfase na temática Educação na Cultura Digital, abordando o conceito de cultura digital e suas relações com a escola, o currículo e a sociedade. Dessa forma, compreende-se as TDIC passam a integrar-se ao cotidiano escolar e deixam de ser vistas como aparatos tecnológicos para uso em ações pedagógicas pontuais (PARANÁ, 2018).

As tecnologias digitais incorporam-se ao cotidiano dos estudantes e da

[60] As informações referentes ao projeto piloto Conectados estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1544>. Acesso em 26 fev. 2020.

escola, colocando-os dentro da rede interligada de computadores e, consequentemente, expandindo suas fronteiras espaciais e temporais. Nesse contexto, o saber, destotalizado, flutua, pois o acesso à rede foi fundamental para o processo de ensino e aprendizagem (LÉVY, 1999).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM CULTURAL DIGITAL

Em meio a várias reflexões e debates entre professores, gestores e especialistas, em 20 de dezembro de 2017, ocorreu a homologação da BNCC, correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, a homologação ampliou-se para o Ensino Médio, a envolver todas as etapas da Educação Básica brasileira. Não se intenciona discutir o teor da BNCC ao que se refere seus objetivos políticos ou ideológicos que se encontram imbuídos de contradições, e sim, elucidar a sua intencionalidade em relação ao uso das tecnologias digitais na Educação Básica.

A BNCC, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de "[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2018, p. 7), conforme se preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE, a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes por meio de dez competências gerais. Define-se no documento competências como a mobilização de conhecimentos, que seriam os conceitos e procedimentos, habilidades entendidas como práticas cognitivas e socioemocionais e, "[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8).

Em relação as tecnologias a BNCC busca alinhamento com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU que tem em seu plano de ação o uso das tecnologias como forma de progresso e desenvolvimento social, a constar que: "[...] a disseminação da informação e das tecnologias da comunicação e interconectividade global tem um grande potencial para acelerar o progresso humano, para eliminar o fosso digital e para o desenvolvimento de sociedades do conhecimento" (ONU, 2015, p. 6).

Neste contexto, a BNCC fundamenta as dez competências gerais da Educação Básica, a visar a Agenda 2030. Concomitantemente, além das abordagens sobre as tecnologias digitais, requer-se especial consideração sobre as relações culturais e identitárias contidas na Base Nacional Comum Curricular, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1: Competências Gerais da Educação Básica – BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico -cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual -motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemát ica e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e col etiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar -se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer -se, apreciar -se e cuidar de sua saúde física e emocional, co mpreendendo -se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo -se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, re sponsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018).

Fundamentando-se nas competências apresentadas no Quadro 1, percebeu-se que as TDIC passam a ocupar papel de destaque dentre as orientações enunciadas no documento da BNCC. Os itens 1, 2, 4 e 5, incluem considerações sobre as tecnologias digitais e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem. Em análise reflexiva e crítica sobre as competências descritas na BNCC, buscou-se interpretar suas reais intenções no que compete a inserção das TDIC no sistema educacional brasileiro.

Neste contexto, a indicação abordada na competência 1, apresenta que o conhecimento digital construído deve ser valorizado e utilizado para entendimento da realidade, a contemplar vivências dos estudantes que trazem um conjunto de práticas para as salas de aula. A orientação escolar seria para que o aprendizado

integrado às tecnologias digitais assume o papel de auxiliar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. O acesso às TDIC passa a ter caráter transformador e inclusivo e não apenas recreativo.

A segunda competência da BNCC ressalta sobre a criação de soluções, inclusive tecnológicas, com base nos conhecimentos de diversas áreas. O desenvolvimento intelectual e científico integra-se neste, a atestar mais uma vez as relações dos processos de ensino e aprendizagem com o desenvolvimento tecnológico.

A próxima competência apresentada no Quadro 1, valoriza a arte e a cultura local, a considerar a visão global dessas manifestações sociais. No entendimento de que as TDIC exercem influência direta sobre conceitos de tempo e espaço, evidenciando-se, dessa forma, a necessidade de incluí-las nas práticas escolares. A sociedade construída em uma rede de comunicação e informação, a ampliar as possibilidades de acesso e participação artística e cultural por meio do ciberespaço.

Posteriormente, a competência 4, trata sobre a utilização de diferentes linguagens, como a verbal, corporal, visual e sonora, incluindo em seu rol a linguagem digital. Estas linguagens servem para a expressão e compartilhamento de informações, a ratificar a explicação de Kenski (2007), o qual diz que a linguagem digital influenciaria valores, conhecimentos e atitudes.

A competência 5 enaltece o uso das TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, a explicar que o intuito do uso dessas tecnologias é a comunicação, o acesso e disseminação de informações, produção de conhecimentos e a resolução de problemas de forma mais integrada aos propósitos da Agenda 2030 da ONU, a considerar também o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva de todos os estudantes.

A compreensão das TDIC como elemento das competências na Educação Básica traz em seu teor acaloradas discussões entre especialistas e a comunidade escolar. A partir das considerações apresentadas das competências, é visto que, "[...] embora mencionem a crítica e a reflexão não chegam a dar indícios de desenvolvimento e integração cultural das tecnologias digitais no interior da escola" (HEINSFELD; SILVA, 2018, p. 679). A BNCC, para os teóricos, contém tanto benefícios quanto malefícios da incorporação tecnológica na sociedade, na formação dos jovens estudantes, a considerar que a inclusão das tecnologias digitais no cotidiano escolar permanece no campo técnico e é entendida como obstáculo ao aprendizado e não como fonte de recursos, e sim, "[...] cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil" (BRASIL, 2018, p. 61)

A versão final da BNCC, considerou as mudanças sociais promovidas pela cultura digital, em que os estudantes estão inseridos nessa cultura, não somente como consumidores, mas como protagonistas. Porém, o texto preconiza que a

cultura digital não é a forma expressiva e argumentativa característica do meio escolar, em um argumento preconceituoso. Constata-se que o ensino tradicional, baseado na oratória e nos livros didáticos é enaltecido, o que desconsidera a realidade vivenciada por muitos estudantes.

Para Heinsfeld e Silva (2018, p. 679) "[...] tal compreensão das características apontadas como malefícios das tecnologias digitais são baseadas em uma reprodução rasa do discurso do senso comum". As autoras ressaltam que a tentativa de valorização do engajamento de estudantes, dá lugar à desvalorização de suas práticas, a destacar suas características de maneira pejorativa, há uma distinção entre a erudição intrínseca à cultura escolar e a superficial e efêmera cultura jovem descrita no documento. Porém, espera-se que estes estudantes como trata a BNCC, superem a linguagem sintética e imediatista, e sim, sejam protagonistas e promovam a democracia.

Em relação as competências 6 a 10, caracterizam-se por evidenciar a importância das relações em si mesmo, com o outro e com o mundo. A valorização e respeito às culturas e às identidades se enriquecem, especificamente na competência 9, demonstrando a importância destas nos processos educacionais de ensino, a considerar que, independentemente da duração da jornada escolar, "[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes" (BRASIL, 2018, p. 14).

É inconcebível que em pleno século XXI, o não reconhecimento da linguagem digital como forma de expressão e de construções identitárias, pois, sua legitimidade é essencial para que estas novas formas de existir, referida na citação acima, sejam valorizadas e respeitadas.

Moran (2019) relatou que seu olhar estava voltado para as possibilidades das tecnologias digitais como novas formas de aprender e ensinar, uma nova sala de aula e modelos híbridos. Logo, ter subestimado as dimensões culturais, gerenciais e econômicas, ou seja, o processo como um todo. Para o teórico, atualmente há uma consciência maior na educação básica e superior dos desafios proporcionados pelas tecnologias, a considerar que a BNCC é um referencial importante para todos, porém sua implementação mostra-se progressiva, demorada e desigual, pois falta muito para que a oferta de formação seja de qualidade e de que a escola incorpore todas as oportunidades de se aprender em um mundo conectado, o que se percebe no cotidiano escolar. Apesar do esforço de toda comunidade escolar, especialmente dos professores, a escola pública brasileira anda a passos lentos rumo ao mundo conectado que o cerca.

A visão conteudista e a resistência em dar legitimidade à linguagem digital obstrui o caminho dos jovens estudantes, impedindo-os que desenvolvam suas habilidades dentro de um contexto universal de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou abordar a linguagem da cultura digital na educação, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (BRASIL, 2018), a contextualizar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola pública brasileira.

Em relação a linguagem da cultura digital, observou-se que o ciberespaço é construído por meio de uma rede de informação e comunicação, o que infere diretamente nos ambientes informacionais da escola. Desse modo, espera-se, que a escola crie suas próprias teias de aprendizagem, a superar espaço/tempo real e espaço/tempo virtual, bem como, a ampliar um processo de ensino e aprendizagem a incluir a todos os estudantes, a incentivar a formação continuada dos professores no uso da TDIC no contexto educacional de ensino.

Sendo assim, conceder legitimidade à linguagem digital, compreendendo-a como expressão identitária e cultural é imprescindível para que os processos educacionais integrem as tecnologias digitais na totalidade e não apenas em ações pontuais e isoladas.

Todavia, conhecer como as identidades dos estudantes de escolas públicas são construídas na atualidade contribui para que encaminhamentos pedagógicos e metodológicos sejam repensados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. J; SILVA, M. G. M. Reflexões sobre tecnologias, educação e currículo: conceitos e trajetórias. In: VALENTE, J. A; LINHALIS, F. M; FREIRE, F. A. P. **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

BARANAUSKAS, *et. al.* Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 jul. 2021.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. Volume II. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, M; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede**: do Conhecimento à Acção Política. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas,2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEINSFELD, D. B; SILVA, M. P. R. N. As Versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Papel das Tecnologias Digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/heinsfeld-silva.html>. Acesso em: 14 ag. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, S. C. Análise sobre o uso das tecnologias digitais da informação**. Revista Novas Tecnologias na Educação**. vol. 14, n. 2, dez. 2016. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70645/40070>. Acesso em 25 jul. 2019.

MORAN, J. A escola se transforma mais lentamente do que desejamos e em ritmos diferentes. Entrevista concedida a Alex Contin. **Geekie**, ag. 2019.

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 8 ag. 2019.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Descritivo do Projeto**. Curitiba: SEED/PR, 2015. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/conectados/projeto.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Projeto Conectados**: relatório 2015/2016. Curitiba: SEED/PR, 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/conectados/relatorio_conectados_20152016.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Descritivo do Projeto**. Curitiba: SEED/PR, 2018. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/conectados_20/relatorio_2017_2018_conectados20.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

SCHNEIDER, P; SANTOS, V. Contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) às Metodologias Ativas do Ensino Superior.2018. **Revista Uniplac**, vol. 6, n. 1. Disponível em: <https://revista.uniplac.net/ojs/index.php/uniplac/issue/view/75>. Acesso em 30 jul. 2019.

SILVEIRA, S. A. Formatos Abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/home.html>. Acesso em 26 jul. 2019.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E *ONLINE*: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL (2020-2021)

Andrieli Dal Pizzol
Tainá Gonçalves
Jamile Santinello

INTRODUÇÃO

O presente texto, intitulado "Tecnologias digitais e online: docência na educação infantil no período de isolamento social (2020-2021)", baseia-se em discussões teóricas, no sentido de estabelecer paralelos de informações a respeito da docência, educação e tecnologias digitais e *online* considerando-se potencialidades e fragilidades em seus usos e apropriações no que tange o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, objetiva-se discutir a respeito de docentes da educação infantil, bem como dos usos de tecnologias digitais e *online* em tempos pandêmicos (2020-2021).

No entanto, com a pandemia de da COVID-19 (Coronavírus), no qual de forma internacional fora acometidos, bem como a partir de março de 2020 afetou diretamente ao Brasil no ano de 2020, com repercussões catastróficas a partir de um vírus, no qual ainda percorre até o ano 2021, sem perspectivas de término dessa situação. Não se pensou em uma possível transformação nas relações sociais e rotinas das pessoas, que consequentemente também resultaram em modificações na educação.

Contudo, não cogitava-se com tanta veemência o uso de tecnologias digitais e *online* nos diversos tipos de ambientes educacionais e, diferentes etapa e níveis da Educação Básica até do Ensino Superior. Cabe ressaltar que os presentes recursos digitais possibilitaram conexões entre professores e alunos, no sentido de estabelecer interações em tempos de pandemia.

Portanto, a Educação Infantil, em se tratando a primeira etapa da Educação Básica, demonstra como uma fase importante na vida dos sujeitos e sociedade, por ser um momento em que o desenvolvimento ocorre por meio das interações, e esse processo de isolamento social, fez um repensar no contexto de restruturação de ensino e de aprendizagem, em questão das relações entre os envolvidos e suas

[61] Mestre em Educação (UNICENTRO, 2020); Professora Colaboradora Departamento de Pedagogia-DEPED/G Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: andrielidp@gmail.com - andrielipizzol@unicentro.com. ORCID: https://orcid.org/0000-00024878-476x.

[62] Mestre em Educação (UNICENTRO, 2019); Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Guarapuava/PR. E-mail: goncalvestaina1@gmail.com.

[63] Doutora em Comunicação- UFRJ, Docente efetiva da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO Departamento de Pedagogia-DEPED/G; Docente do Programa Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação. E-mail: jamilesantinello@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1136-2421

formas de vivências proporcionadas pelas instituições de ensino e corpo docente.

Seguindo o atual cenário, para que a educação continuasse a ocorrer e não se perdesse o contato e vínculo com os alunos da Educação Infantil, as tecnologias digitais e *online* se apresentaram como aliadas da educação, pois esta disponibiliza variadas ferramentas e recursos com diferentes formas de interação para o uso de todos os envolvidos sem o contato presencial, propiciando as vivências da rotina da Educação Infantil para as crianças e famílias, bem como, para que os mesmos não perdessem o vínculo e contato com professores e colegas neste momento de pandemia.

As discussões desse capítulo, estão divididas em dois momentos, sendo que o primeiro trata-se de assuntos pertinentes sobre as transformações na educação e sociedade, reflete e discute sobre esse impacto, o Covid-19 em debate, e, o segundo momento destinado especificamente sobre a Educação Infantil e as tecnologias digitais e *online*, situando e conceituando a primeira etapa educacional e formas de aprendizagem e posteriormente, discutindo sobre a inserção da tecnologia como possibilidade de uso na prática pedagógica.

COVID-19: TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

O Covid-19–Coronavírus-SARS-CoV-2[64] com variantes[65] e linhagens[66], apresentou-se como um vírus sintético considerado internacionalmente perigoso e inicialmente sem protocolo de tratamento[67], haja vista as características singulares, variando entre os pacientes, e em seu primeiro momento, tendo sintomas diversos de pessoa para pessoa, acarretando-se um colapso hospitalar mundial, com perspectivas diversas para tratamento, cogitando-se possibilidades no monitoramento do vírus. Este, por consequência, trouxe inúmeras complicações, tanto sociais como educacionais no mundo todo, sendo que as pessoas tiveram que estagnar seus trabalhos, suas atividades, de forma brutal e indiscriminada, de início sem perspectivas de retorno, pelo grau de acometimento mundial atingido pelo vírus, e sua amplitude na saúde humana.

No Brasil, o sistema educacional suspendeu suas atividades nos primeiros meses da pandemia no ano letivo de 2020, interrompendo-se qualquer tipo de atendimento com o objetivo de frear o avanço e transmissão do vírus. Aos poucos, estados e municípios iniciaram com um repensar na organização de atendimento aos alunos, tendo como suporte as tecnologias para possibilitar outros planejamentos e

[64] https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQjwu7OIBhCsARIsALxCUaPOq1MZ-wto2tecWT4HYOZH85NX-YQ5CVUbrBSVm0qzIrHUalRQKfsaAp0OEALw_wcB

[65] http://www.corona-omica.rj.lncc.br/#/

[66] http://www.faperj.br/?id=4250.2.9

[67] https://www.diariodasaude.com.br/news.php?article=virus-sintetico-reduz-virus-covid-19-metade-24h&id=14860

estruturação das atividades educacionais.

Deste modo, a Educação a Distância (EaD) apontou-se como base/suporte para essa (re)organização, possibilitando-se que os estudantes de todo o país pudessem continuar seus estudos sem perder o ano letivo. Assim, foi instituído e nomeado como Ensino Remoto, de caráter emergencial, compreendido como uma forma de atendimento que se utiliza de tecnologias digitais para o atendimento educacional, permeado com requisitos da modalidade de EaD, no entanto, cabe ressaltar que não foi desenvolvido atividades de cunho à distância, a partir desta modalidade, mas de forma excepcional, transpor a educação presencial, para a virtualidade.

Destaca-se que:

> O advento da pandemia do Coronavírus provocou a necessidade do isolamento social com a recomendação da permanência em casa. Em consequência, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do "Ensino Remoto" para suprir a ausência das aulas. Essa expressão "ensino remoto" vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o "ensino remoto" é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interditada (SAVIANI, 2020, p. 5).

A partir desse posicionamento, caracteriza-se o ensino remoto emergencial diferente do ensino presencial, no que tange a aplicabilidade das ações educativas, e suas formas de acesso ao processo, mas como opção para o desenvolvimento das atividades educacionais nesse período pandêmico.

Cabe destacar, então, que teoricamente, “todos” os estudantes brasileiros deveriam ter acesso à rede de internet, com seus celulares, *notebooks*, *tablets*. Contudo, a realidade é bem discrepante com relação à teoria, uma vez que nem todas as regiões brasileiras possuem diferentes formas de acesso à internet, e que com a pandemia, muitos serviços em diferentes áreas sociais tornaram-se inviáveis sem o uso da rede, culminando assim no encarecimento do produto e falta de oferta. Essa mudança, inevitavelmente, poderia ser evitada, com as transformações ocorridas no último século, com o aceleramento da indústria e sistematização de operacionalizações de produtos, em que muitas esferas sociais migraram do trabalho manual para o trabalho com apoio da tecnologia, mas a resistência era intensa, e o que acarretou nesse caos social-educacional-político-econômico.

Na Educação, a passos lentos a inserção das tecnologias educacionais foi ocorrendo, mas sem muitos investimentos e formações para o seu uso, como Saviani (2020, p. 7) destaca que:

> Na verdade, a tecnologia, desde a origem do ser humano, não é outra coisa senão extensão dos braços humanos visando a facilitar seu trabalho. E hoje, com o advento da automação, toda a humanidade poderia viver confortavelmente com poucas horas de trabalho diário liberando tempo disponível para o cultivo do espírito, abrindo-se para as formas estéticas, ou seja, para a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.

A utilização das tecnologias digitais deve ser pensada e organizada de modo que auxilie o processo educativo em meio a pandemia - e quando essa acabar - em que os professores possam desenvolver atividades e consigam manter o mínimo de contato com seus alunos, uma vez que a interação é um dos pontos principais para o ato educacional se devolva de maneira saudável e cumprindo seu objetivo social.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) estão presentes em parte dos lares brasileiros, em consonância com o poder aquisitivo e em relação à questão social da região. No que tange ao acesso das tecnologias pelas crianças pequenas, que é o enfoque deste estudo, observa-se que,

> As crianças que possuem acesso aos meios tecnológicos passam, muitas vezes, horas em frente às telas, absorvendo diversas informações de variadas fontes, comunicando-se instantaneamente com seus colegas, familiares, a distância de um clique (FARIAS; DAL PIZZOL; SANTINELLO, 2020, p. 277).

Assim, na escola essa inserção faz-se necessário ao observar os objetivos de aprendizagem, a faixa etária, a organização, adaptações necessárias e preparo para que seja possível desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com as crianças pequenas, usufruindo-se das possibilidades que o uso das tecnologias oferecem, sem deixar de lado o pleno desenvolvimento da criança, enquanto sujeito de direitos.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TECNOLOGIA DIGITAIS E *ONLINE*

O estudo sobre a Educação Infantil estabelecida de forma recente, uma vez que as crianças eram consideradas adultos em miniatura e exerciam um papel totalmente diferente de hoje. Sua infância foi cerceada por muito tempo e após

grandes lutas e discussões foi percebida a sua importância perante a sociedade.

Com caráter assistencialista, a educação das crianças pequenas funcionou por muito tempo nas unidades escolares brasileiras para atender as necessidades da sociedade e não das crianças, apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica n. 9.394 de 1996 (LDBEN) foi reconhecida sua relevância, levando ainda alguns para compreender a relação entre o cuidar e o educar como ações indissociáveis.

Assim, a educação Infantil é uma etapa da educação básica que é assegurada e garantida em lei como um direito de todas as crianças, assim segundo o Artigo 29, da LDBEN 9394/96, esta "[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996), artigo este que demonstra a complexidade da Educação Infantil e sua importância para a sociedade, pois considera a criança como sujeito único e suas diferentes formas de desenvolvimento, descobertas e aprendizagens sobre o mundo.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, se dá por meio do lúdico, das interações e brincadeiras, pois estes momentos significativos para as crianças, que aprendem e se desenvolvem integralmente com as diferentes vivências e estímulos. Mas, deve-se considerar que as infâncias mudam conforme o tempo e os diferentes contextos que vivem e suas interações com tudo que os cercam, ou seja, estes acompanham as mudanças da sociedade (BARBOSA, 2007; DORNELLES, 2012), consequentemente elaborado formas de ser e vivenciar a infância.

Desta forma, também se fez necessário formas diversas de práticas docentes, no sentido de estar relacionado com o atual cenário vivenciado pelos sujeitos com a pandemia de Coronavírus, provocando-se uma transformação na sociedade e, consequentemente, afetando também a educação. Assim, demandando mudanças nas práticas de ensino, bem como nas formas de manter o vínculo e contato com as crianças.

Sendo assim, um momento de "ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação" (LIBÂNEO, 2006, p.28), ou seja, apesar de sempre discutido sobre as transformações na educação, estas ocorriam com tempo e de forma contínua, mas com a pandemia, estas adaptações tiveram que ocorrer necessariamente de maneira impactante de uma hora para outra, consequentemente, necessários dos docentes e instituições de ensino a adoção de ferramentas e recursos para a educação continuar.

As tecnologias digitais e *online* se demonstram como a forma mais eficiente e possível de se manter o contato e vínculo, sem ter o contato presencial entre professores e alunos. Com as crianças pequenas, essa utilização como recurso educacional deve ser pensada, organizada de maneira cautelosa, sem interferir nos processos de formação de criança, levando em consideração as

recomendações[68] feitas pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) o tempo frente às telas para as crianças com idade entre 0 a 2 anos deve ser evitado e a partir dos 3 anos inseridos aos poucos e com tempos curtos, pois a prioridade deve ser pautada em leituras, estímulos motores e cognitivos. Porém, o que pretende-se instigar aqui é a permanência do vínculo de comunicação e afetivo com as crianças em período pandêmico por parte da escola, representada aqui pelos professores.

As Tecnologias Digitais apresentam-se como possibilidades e estratégias de ensino e de aprendizagem e, aliadas com a Educação, e com a pandemia esse processo foi acelerado e exacerbado. Assim, ao verificar as possibilidades de sua utilização na Educação Infantil, deve-se levar em conta a faixa etária e o que será possível realizar, para que possa auxiliar o desenvolvimento das crianças pequenas e não prejudicar esse processo.

> [...] acredita-se que, hoje em dia, o processo educativo no universo da criança está a exigir do professor da educação infantil habilidades e competências que vão além do domínio dos conteúdos pedagógicos e atenção a aspectos relacionados ao cuidar e estabelece a necessidade de conhecer, dominar, compreender e identificar como as TDIC podem ser utilizadas como recurso pedagógico para o processo de ensino e de aprendizagem. Esse é um dos grandes desafios da educação infantil e de seus profissionais na contemporaneidade (OLIVEIRA; MARINHO, 2020, p. 2098).

Esse desafio está relacionado diretamente ao que se pode oferecer para as crianças, sem privar da oferta do desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo da faixa etária, uma vez que o uso das telas em demasia pode prejudicar esse desenvolvimento. Quanto ao uso bem elaborado, estruturado e que vise no atual cenário manter um vínculo afetivo e de relação pessoal com os alunos pequenos, ou uso da tecnologia torna-se benéfico, uma vez que "Mesmo que a vida infantil tenha mais um ambiente lúdico e ativo para acontecer, sua dinâmica transita entre a realidade e o digital, não dicotomicamente, mas simultaneamente [...]" (FARIAS; DAL PIZZOL; SANTINELLO, 2020 p. 275), ou seja, as crianças nascem em uma sociedade digital e conectados de alguma maneira.

Sendo assim, um momento de "ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação" (LIBÂNEO, 2006, p.28), ou seja, apesar de sempre discutido sobre as transformações na educação, estas ocorriam com tempo e de forma contínua, mas com a pandemia, estas

[68] Disponível: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-__MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em 26 jul. 2021.

adaptações tiveram que ocorrer necessariamente de maneira impactante de uma hora para outra, consequentemente, necessários dos docentes e instituições de ensino a adoção de ferramentas e recursos para a educação continuar.

As tecnologias digitais e *online* se demonstram como a forma mais eficiente e possível de se manter o contato e vínculo, sem ter o contato presencial entre professores e alunos. Com as crianças pequenas, essa utilização como recurso educacional deve ser pensada, organizada de maneira cautelosa, sem interferir nos processos de formação de criança, levando em consideração as recomendações feitas pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) o tempo frente às telas para as crianças com idade entre 0 a 2 anos deve ser evitado e a partir dos 3 anos inseridos aos poucos e com tempos curtos, pois a prioridade deve ser pautada em leituras, estímulos motores e cognitivos. Porém, o que pretende-se instigar aqui é a permanência do vínculo de comunicação e afetivo com as crianças em período pandêmico por parte da escola, representada aqui pelos professores.

As Tecnologias Digitais apresentam-se como possibilidades e estratégias de ensino e de aprendizagem e, aliadas com a Educação, e com a pandemia esse processo foi acelerado e exacerbado. Assim, ao verificar as possibilidades de sua utilização na Educação Infantil, deve-se levar em conta a faixa etária e o que será possível realizar, para que possa auxiliar o desenvolvimento das crianças pequenas e não prejudicar esse processo.

> [...] acredita-se que, hoje em dia, o processo educativo no universo da criança está a exigir do professor da educação infantil habilidades e competências que vão além do domínio dos conteúdos pedagógicos e atenção a aspectos relacionados ao cuidar e estabelece a necessidade de conhecer, dominar, compreender e identificar como as TDIC podem ser utilizadas como recurso pedagógico para o processo de ensino e de aprendizagem. Esse é um dos grandes desafios da educação infantil e de seus profissionais na contemporaneidade (OLIVEIRA; MARINHO, 2020, p. 2098).

Esse desafio está relacionado diretamente ao que se pode oferecer para as crianças, sem privar da oferta do desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo da faixa etária, uma vez que o uso das telas em demasia pode prejudicar esse desenvolvimento. Quanto ao uso bem elaborado, estruturado e que vise no atual cenário manter um vínculo afetivo e de relação pessoal com os alunos pequenos, ou uso da tecnologia torna-se benéfico, uma vez que “Mesmo que a vida infantil tenha mais um ambiente lúdico e ativo para acontecer, sua dinâmica transita entre a realidade e o digital, não dicotomicamente, mas simultaneamente [...]” (FARIAS; DAL PIZZOL; SANTINELLO, 2020 p. 275), ou seja, as crianças nascem em uma sociedade digital e conectados de alguma maneira.

Na pandemia, a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis provocou diversos sentimentos e reações na prática docente, como cita Citelli (2004, p. 212) que pontua sobre diversos sentimentos do professor ao utilizar estas ferramentas, e que muito se fizeram presentes neste momento.

> Percebe-se que o professor está ciente das mudanças vividas em nosso tempo e da consequente urgência em encontrar alternativas para o impasse posto pelos atuais modelos escolares, entretanto, situado no olho do furacão, revela sentimento duplo: *eros* e *tanatos*, atração e repulsa, encantamento e medo.

Apesar de ser uma reflexão do ano de 2004, ou seja, muito antes da pandemia, estes diferentes olhares e sentimentos nunca estiveram tão presentes no contexto atual da educação, em que todos os professores da Educação Infantil tiveram que adotar as tecnologias digitais e *online* em suas práticas de ensino e interação com seus os alunos, estas sendo uma forma e solução para manter o vínculo e contato com as crianças.

Sendo assim, ferramentas como *Google*[69], *Google Meet*[70], *Whattsapp*[71] e editores de vídeos, e muitos outros recursos, estes foram utilizados com intensidade pelos docentes da educação infantil, estes que adaptaram sua prática de brincadeiras, ludicidade e ensino aliado com as tecnologias digitais e *online*, sendo esta uma forma de manter o contato durante o período pandêmico

Portanto, durante este período, a facilidade de acesso à recursos na "palma da mão" dos professores, se demonstraram como uma alternativa viável para tamanha problemática do contexto educacional, em manter o contato, proporcionar aulas lúdicas e continuar o trabalho docente seguindo os currículos presentes na educação infantil.

Mas, com o retorno das crianças à sala de aula, muitas questões se fazem presentes, realçando medos relacionados à pandemia, as dificuldades das crianças nesse período em casa, bem como, o que elas não desenvolveram, mas principalmente de como será o "novo" normal da escola, suas brincadeiras, as interações, que consequentemente demonstra que o modelo antigo de instituição de ensino, dificilmente voltará em seu total domínio, pois os recursos agregadores das tecnologias digitais e *online* ganharam os espaços escolares, e intensificaram ainda mais a relação dos acessos dos alunos à estas ferramentas.

[69] Disponível em: <https://google.com>.
[70] Disponível em: <https://https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/meet/>.
[71] Disponível em: <https://whatsapp.com/>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Coronavírus (Covid-19) evidenciou fragilidades do sistema educacional Brasileiro, principalmente este estando relacionado ao uso emergencial das tecnologias digitais e *online* como ferramenta para continuar a educação, bem como, o contato e vínculo com as crianças. Sendo um momento em que várias realidades e desafios se fizeram presentes neste momento tanto para os alunos, famílias e principalmente para os professores.

Com as medidas preventivas na pandemia, em que o distanciamento social era de extrema necessidade para evitar o alto contágio, a educação se modelou em um formato que a educação ocorria remotamente, assemelhando-se a filosofia da educação à distância, podendo se diferenciar nas ferramentas de acesso na interação. Sendo esta, uma transformação intensa para espaços em que a tecnologia não era tão presente na rotina e relação de ensino na educação infantil antes do período pandêmico.

Assim, observa-se que crianças e famílias possuem acesso e manuseabilidade com as tecnologias digitais e *online*, utilizando-se inicialmente destas para o entretenimento. Com as aulas remotas, as atividades pedagógicas foram reorganizadas, para que ocorressem as adaptações necessárias, com um olhar para e com o uso dos recursos digitais e *online*, exigindo dos mesmos trabalhar, brincar e ensinar seus filhos, ou seja, mesmo tendo o docente mediando o ensino lúdico por meio dos vídeos e interações em tempo real, a família era o responsável pela aplicação das atividades.

Outras realidades se fazem presentes no público atendido pelas instituições de ensino infantil, desde as diferenças sociais e seus acessos, pois apesar do trabalho excepcional dos docentes ao tentar promover a educação para todos, muitas crianças e famílias não têm acesso à estes recursos digitais e *on-line*, sendo preocupante que para muitos a educação não foi propiciada nestes tempos de pandemia.

Ao se pontuar sobre o acesso, neste momento também se faz presente as diversas angústias vivenciadas pelos profissionais da educação, pois muitos não usufruíam tão intensamente da tecnologia como recurso educacional como no período remoto, necessitando destes se adaptar e se reinventar nesse momento de isolamento social.

No ensino remoto se fez presente recursos e ferramentas digitais e *online* flexíveis, em que as famílias poderiam ter contato e acessar com facilidade, bem como, os profissionais da educação em seus diversos espaços que se faziam presentes.

Portanto, em tempo de isolamento social, ser docente na educação infantil, em como aluno torna-se complexo e desafiador, pois além dos sujeitos envolvidos, seja pelo alcance da aprendizagem e participação nas aulas, ou sobre a possível possibilidade de adquirir o vírus, a tensão continua constante nas práticas em sala de

aula presencial física, além de visibilidade de transformações das rotinas de vida e de interação.

Para as crianças, desde o início do tempo pandêmico, tornou-se a complexidade maior, pois tiveram que mudanças abruptas das relações sociais, o brincar para o espaço de suas casas, não encontrar seus amigos e principalmente aprender pelas telas de computadores, celulares, materiais impressos e entregues em sacolas nomeadas com atividades a serem desenvolvidas semanalmente. Desta forma, os recursos tecno-educacionais proporcionaram aos docentes manter a interação e vínculo com os alunos, oportunizando-se um aprender lúdico por meio das tecnologias digitais e *online*.

Assim, considera-se que as instituições de ensino e todos os sujeitos envolvidos, passaram por uma mudança abrupta e, com adaptação total neste tempo de pandemia, e apesar das inúmeras fragilidades e dificuldades neste tempo, dificilmente as escolas passarão a ser as mesmas após o Coronavírus (Covid-19), pois os anos de 2020 e 2021 construiu experiências, transformando profissionais e indivíduos, e tudo que foi vivenciado, de certa forma, foi significativo para o aprendizado de todos.

E, em meio a esse contexto, problemáticas vão estar relacionadas à realidade após isolamento social, que vem sendo presente com a vacinação e diminuição de casos de Covid-19 no Brasil, sendo o de imaginar a escola, alunos e professores no período pós-pandêmico, demonstrando ser este, um assunto que assusta todos os envolvidos, mas que provavelmente será superado como desafios vivenciados pelas instituições de ensino e, docentes durante estes últimos anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: As socializações e a Escolarização no entretecer destas culturas. Campinas: **Educ. Soci,** vol. 28 n.100, 2007. p.1059-1083. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acessao em: 16 jul. 2021.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação:** A linguagem em movimento. 3. ed. São Paulo: ed. SENAC, 2004.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns Modos de Significar a Infância. Porto Alegre: Medicação, 2012, p. 11-28. In: DONELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org). **Educação e Infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

FARIAS, Fernanda Chimende; DAL PIZZOL, Andrieli; SANTINELLO, Jamile. A tecnologia digital e a relação com o brincar infantil: reflexões teóricas. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 4, p. 271-281, 2020. Disponível em: https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/761. Acesso em: 19 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9° ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, N. M. de; MARINHO, S. P. P. Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094–2114, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.14068. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14068. Acesso em: 19 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação–o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020063-e020063, 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858. Acesso em 17 jul. 2021.

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). **Manual de Orientação**: Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. #Menos telas #Mais Saúde [Internet]. Rio de
Janeiro: SBP; 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=menos+telas+mais+sa%C3%BAde&btnG=. Acesso em 26 jul. 2021.

AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DO TRADICIONAL AO EMERGENTE - Welley Kozlik Siklva, Graziela Medeiros Guadagnini e Jamile Santinello

Weslley Kozlik Silva[72]
Graziella Medeiros Guadagnini[73]
Jamile Santinello[74]

INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se na linha 2 de estudos intitulada "Educação, Cultura e Diversidade", do Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste- Unicentro, Estado do Pararná, vinculando-se ao Laboratório de Estudos em Comunicação, Educação e Tecnologia, LECET no qual é pertencente aos Grupos de Estudos em Educação a Distancia e Tecnologias Digitais- GEEaD e de Educação, Tecnologia e Cultura- GETEC. Assim, o recorte para este foi realizado a partir do texto dissertativo intitulado "A formação inicial docente: os usos e as apropriações da fotografia como recurso educacional" (2019). Pretende-se desenvolver análises teóricas sobre o uso de tecnologias educacionais na sociedade contemporânea , contextualizando-se sobre as utilizações por meio do uso tradicional e tecnicista, bem como qual a relevância do paradigma emergente neste contexto, para que os conceitos corroborem para além do imediato e estanque no processo de construção do conhecimento.

A TÉCNICA PELA TÉCNICA: O TRADICIONALISMO E O TECNICISMO NOS AMBIENTES EDUCACIONAIS

O paradigma tradicional compreende-se em explanar uma percepção de mundo a partir de uma ótica tradicional, imóvel e reprodutiva. A essência desse paradigma é voltada para uma era onde havia necessidades revolucionárias, especificamente referencia-se o século XVI e XVII. Nesta época tem-se declaradamente a substituição da percepção teocêntrica de mundo, para uma visão renascentista (MORAES, 2002; FLACH, 2008; BEHRENS, 2013).

Assim, o mundo se volta para um posicionamento antropocêntrico, ou seja, a percepção de que o homem possui lugar de centralidade universal e as discussões se

[72] Doutorando em educação na Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Graduação em Psicologia pela Faculdade Guairacá.
[73] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Pós-Graduada em Fotografia pela Universidade de Araraquara. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (FAV - UFG).
[74] Doutora em Comunicação. Mestre em Educação. Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados. Professora efetiva da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, no Departamento de Pedagogia, lecionando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado e Doutorado.

baseiam a partir da perspectiva do homem no universo. A ciência toma uma liberdade e apossa do racionalismo para seu desenvolvimento. As experimentações sobre o mundo revelam um modo de atuar mais agressivo e que não poderia aturar irracionalidades sobre essas novas experimentações (MORAES, 2002; FLACH, 2008; BEHRENS, 2013).

O embate entre a ciência e a religião se inicia, e com ela a força de um dogma que impôs autoridade como único ponto de vista e analisável por mais de mil anos. De acordo com esta revolução paradigmática, e sua contribuição mor, a ciência retirou de vez a percepção de que a Terra e o homem eram o centro do Universo, e sim de que a Terra girava em torno do sol. Assim o homem é retirado de posição icônica de criação e orgulho puro de Deus (BEHRENS; OLIARI, 2007).

O paradigma conservador newtoniano-cartesiano aplica-se como detentor de uma análise e "visão comportamentalizada, compartimentalizada e disciplinar" (MUELLER, 2015, p. 21775) o que para a época foi de extrema importância em normatizar os novos saberes e as metodologias que embasariam futuras pesquisas e desenvolvimentos tecnológicos (SANTOS, 2008; MUELLER, 2015).

Por meio dessa normatização de conhecimento, o pensamento tradicional cartesiano lida com a característica de que é mensurável, analisado e factualmente compreensível qualquer fenômeno, e por isso mesmo, no século XVII, Bacon caracteriza que "a fonte do conhecimento está nos fatos, estes convalidam a razão e devem ser cuidadosamente observados e minuciosamente descritos" (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 58), concebendo então que ao conhecer determinada parte do sistema, o estudioso chegará ao cerne de funcionamento deste (BEHRENS; OLIARI, 2007).

O paradigma newtoniano cartesiano promove a transformação, a caracterização e descaracterização do meio que pesquisa e estuda. O homem possui o direito de utilizar da natureza para promover suas ideias e seus atos, delineando assim um traço de validação, e de perigo ao ditar que sua verdade se torna única, incapacitada de ser modificada ou subjetivada. Levando assim o método a desvalidar qualquer menção a uma análise subjetiva sobre a pesquisa e as condições do indivíduo e suas escolhas (MORAES, 2002; BEHRENS; OLIARI, 2007).

Em uma visão tradicional, o ambiente educacional possui um papel caracterizado por transpor esse saber, pelo intermédio do professor como o detentor único e exclusivo do conhecimento. Proposto em medidas que a reprodução desse saber seja eficaz, o comportamento do docente é vinculado a uma rigidez e autoridade inquestionáveis e com tempo predeterminado para a construção desse conhecimento (FREIRE, 1997; BEHRENS 2013; KHAN, 2013).

O aluno por sua vez é o assimilador passivo e inerte, recebedor de toda a carga informacional. Não há o desenvolvimento de crítica e autonomia, pelo contrário, os questionamentos postos a esses alunos possuem respostas prontas e com o objetivo de regular seus comportamentos, promovendo assim cidadãos que

percebem o mundo de maneira fragmentada e isolada (SANTOS, 2008; BEHRENS, 2013; KHAN, 2013).

Por meio de uma linha educacional vertical, o docente e o discente não correlacionam saberes desenvolvendo uma situação de dialética e pontos de vista; perpetuando o conceito de educação bancária (FREIRE, 1997), a relação entre esses protagonistas é de mero repasse e assimilação. Uma visão segmentada caracterizada pela imitação, submissão e obediência rompendo todo e qualquer vestígio de criatividade e possibilidade de desenvolvimento do saber em outros locais, por outros vieses (MORAES, 2002; BEHRENS, 2013).

A ruptura da visão de mundo newtoniana-cartesiana, passa a ser questionada por volta do século XX e estes posicionamentos aceleram o processo de ruptura:

> De modo particular, quando a visão de considerar científico o que se enquadrasse dentro do modelo linear de causa-efeito proposto pela Física mostrou-se insuficiente para lidar com as contradições insuperáveis, a desordem e a incerteza por ela mesma detectadas. Essa ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo caracteriza o final de uma história e o começo de outra (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 61).

O tecnicismo se baseia primordialmente em elaborar de maneira técnica o processo de ensino-aprendizagem, provindo do positivismo, as características que baseiam a abordagem tecnicista são o trato com a eficiência, os mais altos padrões de produtividade, valência e efetividade. Partindo de uma proposta que invalida explicações subjetivas, esta abordagem promove um percurso íntegro na busca da objetividade e da neutralidade científica (CANDIOTTO, 2002; SILVA; CUNHA, 2002; BEHRENS, 2013).

A captação de conhecimento se torna algo essencial para que assim mantivesse a produção industrial e com isto, um desenvolvimento amplo e tecnológico do capitalismo, pois esse reproduz nos ambientes educacionais uma realidade fabril, deixando de lado a especificidade da educação onde se pensa no indivíduo como parte do meio que socializa, convive e é crítico. O tecnicismo toma partido em todos os aspectos educacionais engessando não apenas o currículo, mas as ações nas escolas, oprimindo assim qualquer vestígio criador e de arguição partindo do público discente (FREIRE, 1987; BEHRENS, 2013).

Uma análise crítica ao tecnicismo é que “parece que o ensino do manejo dos meios ou o uso dos meios para efeito de dinamização de aprendizagens não segue e não tem uma fundamentação coerente no âmbito dos coletivos escolares” (ALMEIDA; MORAN, 2005, p. 34), considerando os atuais processos de aprendizagem e como estes ambientes estão formados (SILVA; CUNHA, 2002).

A utilização da técnica pela técnica, seja por um viés tradicional e/ou

tecnicista, demonstra que a ferramenta tecnológica utilizada em ambientes de aprendizagem não denota uma carga crítica para que os participantes, professor e aluno, usufruam de forma que estes possam ver as partículas, e sim os mantem em uma integridade de repasse de conhecimento sem a devida crítica a ser realizada através desses instrumentos (ALMEIDA; MORAN, 2005; BEHRENS, 2013).

Os espaços se encontram em constante modificação, e não se é diferente nos espaços educacionais pois estes "[...] se metamorfoseiam e se bifurcam a nossos pés, forçando-nos à heterogênese" (LÉVY, 1996, p.23), levantando novos questionamentos e novas atitudes frente a uma sociedade metastática e de profundas transformações (CASTELLS, 1996).

As tecnologias possuem hoje lugar de destaque (MALI, 2013), conforme a pesquisa de Silva e Santinello (2017) porém ainda há um comportamento tradicional, de repetição e memorização por parte dos professores nas metodologias em sala de aula, focados em cursos de licenciatura, demonstrando assim uma falha no sistema educacional e nas funções progressistas e holísticas das tecnologias.

AS TECNOLOGIAS NO PARADIGMA EMERGENTE

As mais diversas tecnologias educacionais, do lápis aos computadores, são utilizadas há séculos como recursos para auxiliar nos processos educacionais em ambientes de aprendizagem (SILVA, 2017), porém há uma aderência e uma importância fundamentada em Moraes (2002) e Behrens (2013) do uso tecnológico no paradigma emergente.

Sob uma visão holística, ressalta-se sobre a maneira como o conhecimento e as informações vagueiam pelo espaço e se conectam com outras temáticas, muito semelhantes ao comportamento da sociedade envolta aos meios tecnológicos, onde as informações se perfazem, se adaptam e se transformam ligando-se umas às outras, gerando uma imensa rede, rede de conhecimento, de encontros onde "[...] as coisas existem em razão de suas relações mutuamente consistentes" (MORAES, 2002, p. 76).

Há aderência na propositura do paradigma emergente, especificamente aos que trabalham com tecnologias e formatos digitais visando procedimentos de aprendizagem. Porém percebe-se com Alava (2002) a existência de uma interpelação tradicional em meio aos processos educativos emergentes, além de resquícios de uma não superação completa, e reafirma Jacquinot (1981) e Oliveira; Costa (2016) que ainda muito se faz "o velho com o novo", ou seja, a construção do pensamento em ambientes educacionais se utiliza de tecnologias, que se trataria de representar o novo, com intuitos ou modos tradicionais, representando o velho, como visto na abordagem tradicional, a cópia e a memorização como modos eficazes de aprendizagem ao invés da compreensão totalitária e crítica sobre determinada informação e a ligação sobre o conhecimento, como uma rede.

Kuhn (2013) complementa sobre esta discussão como é clara a mescla entre

as características dos paradigmas e como estas funcionam entremeadas e sendo verdades para cada grupo, ou seja, não há previsão de que a superação seja abrupta, completa e exata, e sim orgânica, política e argumentativa. Os resquícios da utilização de paradigmas tradicionais ainda acontecerão no seio educacional e só serão suprimidos totalmente quando a clareza sobre esta recair nos ombros de quem as utiliza.

As tecnologias são para Behrens (2013) ferramentas emergentes, visto que uma de suas sugestões para uma prática diferenciada em sala de aula é a utilização consensual, organizada, crítica e democrática dessas tecnologias em geral, possibilitando novas experiências no processo de ensino-aprendizagem. Para complementar o pensamento vê-se que:

> Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2003, p. 11).

O paradigma emergente compreende-se em explanar uma percepção de mundo a partir de uma ótica progressista, crítica e que una conhecimentos, ao invés de subdividi-los. Dentro desse formato é necessário que o ápice crítico seja revelado ao aluno, em um contexto escolar, social, político e econômico; partindo de uma premissa holística e correlacionando saberes, funções e novos conceitos, partindo da crise do paradigma tradicional que alguns autores ainda a denominam como dominante (MORAES, 2002; SANTOS, 2008).

No paradigma emergente utiliza-se a inovação como uma das características e esta por sua vez "[...] é o resultado dessa dinâmica conflitual entre o instituído, representado pela inércia ou força conservadora, e o instituinte, que é a força da mudança na instituição" (XAVIER,1997, p. 287), ou seja, esse combate, entre os distintos formatos que são apresentados à educação, devido ao paradigma tradicional instituído anteriormente, é corriqueiro na análise do paradigma emergente.

O processo qualificado como uma superação paradigmática mostra-se "original e única, é intencional e deliberada para melhorar um sistema - no caso, o educativo – por se supor que ela o torna mais eficaz na consecução de seus objetivos e mais efetivo, o que garante a sua visibilidade na sociedade" (XAVIER, 1997, p. 288), declarando assim que a grande problemática existente é o modelo de ciência que ainda reside, e que apenas um modelo emergente seria ideal para a sociedade do conhecimento atual (MORAES, 1996).

A tecnologia digital possui um papel fundamental nesta virada paradigmática, ofertando novas possibilidades ao professor que se encontra imerso

nesta realidade. Podendo-se desenvolver uma autonomia do aluno, desde o processo de criação, ao desenvolvimento de seus projetos, pesquisa de novas metodologias e o desenvolvimento da crítica e o autodidatismo (DELL'AGLIO; KISSMANN; CHARKZUK, 2002; SANTOS, 2008).

O intuito inicial é que nos ambientes educacionais seja promovida a ideia de que não mais o conhecimento deva ser repartido, mas que este deve ser elaborado a partir da consciência coletiva e as múltiplas ligações que este decorre em outros conhecimentos. Construindo assim uma rede de conhecimento ampla e de unidade dialética, e desfragmentando o conhecimento que foi particionado por conta do paradigma newtoniano-cartesiano (SAVIANI, 2008; BEHRENS, 2013).

A construção desse saber é pautado na dinâmica cooperativa, na aplicação de responsabilidades e na formação da criticidade sobre o próprio desenvolvimento cognitivo. O professor nesta busca possui papel de mediar, interceder sobre determinado conhecimento que está sendo formado. Orientar é em sua síntese a mais próxima das ações que um professor executará, e o docente guiará o aluno em sua busca pelo conhecimento, traçando e evidenciando novas possibilidades de aquisição, construções de novas críticas e determinando assim a possibilidade de manter o conhecimento ávido por ser conhecido (BEHRENS, 2013; KHAN, 2013).

Com o papel de demonstrar uma consciência global, a escola e o educador possuem o objetivo de avaliar o estudante diante de um processo de crescimento e não apenas o produto bruto final. Diante disso todas as normativas de como lidar com o indivíduo nessa abordagem passam a aceitar as diferenças, ser solidário, empático e com um foco no contexto social, percebendo a amplitude das discussões e da tomada do conhecimento (MORAES, 2002; BEHRENS, 2013).

A visão progressista dispõe o didatismo que está diante do processo transformador e que em seu cerne se trata de “encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito” (MORIN, 2003, p. 10), além de seu posicionamento horizontal junto ao aluno, captando assim possibilidades de diálogo e constante retorno sobre suas práticas e discussões nos ambientes educacionais, negando a transferência bancária de conhecimento (FREIRE, 1996) e promovendo a assimilação da realidade e da mudança com auxílio dos meios tecnológicos (CAMPOS, 2008).

O que se define como a Sociedade em Rede (CASTELLS, 1996) ou Sociedade do Conhecimento, “um mundo desterritorializado, onde não existem barreiras de tempo e de espaço para que as pessoas se comuniquem” (COUTINHO; LISBOA, 2011, p. 5), se aproxima fortemente às necessidades de um cimentado terreno para que a visão progressista se perfaça. O desenvolvimento de conscientização do eu e do outro, em meio a uma sociedade que almeja a compreensão das ligações e a interconexão das informações entre o objeto e sua natureza, podendo assimilar assim os nós e repartições com foco no resultado geral (XAVIER, 1997; MORAES, 2002).

Contrária à percepção de conhecimento fragmentado, conforme visto no paradigma newtoniano-cartesiano, Morin (2003, p.13) argui que:

> Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo.

Percebendo-se que todo o processo educacional é circular, contínuo, e que se constroi e reforma ao mesmo tempo se faz e refaz conceitos, Morin (2003, p. 23) ainda comenta que "o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese. Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese".

O intuito do paradigma emergente é instruir uma educação voltada para o processo globalizante, de compreensão progressista e de assimilação do conhecimento pela pesquisa. Com um comportamento de emancipação intelectual, a visão a partir de ensino com pesquisa visa oferecer a oportunidade da construção própria do saber através de toda tecnologia adquirida (DEMO, 1996; BEHRENS, 2013; KHAN, 2013).

O ambiente educacional é voltado para uma nova percepção da educação, tanto dos professores e demais trabalhadores nas escolas, pois estes, necessitam de uma formação diferenciada, tecnológica e que aspira a criticidade, a reflexão sobre o conhecimento que está sendo gerado e o espírito criativo, destoando dos padrões rígidos e elitistas de uma pesquisa, desmistificando assim a metodologia para uso em sala de aula (GRILLO et. al., 2006; BEHRENS, 2013).

Por meio desse poderio criativo, crítico e reflexivo, os alunos passam a se apropriar do conhecimento através de várias plataformas e assim formando novas possibilidades de ambientes, que promovem novos aprendizados (DEMO, 1996; MALUSÁ; POMPEU; REIS, 2014).

Por meio de uma educação que promova uma "cidadania crítica e formação ética" (BEHRENS, 2013, p. 82) é necessário que o professor, realizando seu papel de orientador e norteador na profusão de conhecimento, instrumentalizando o aluno e o tornando agente ativo, respeitador, dialógico, questionador e problematizador, seja em trabalhos individuais e coletivos, e oferecendo a possibilidade do docente em realizar uma autoanálise no seu próprio processo de pesquisa, tornando-se um processo sistêmico e autorregulador (DEMO, 1996; MALUSÁ; POMPEU; REIS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No paradigma emergente a utilização da tecnologia torna-se imprescindível, pois esta coloca o docente e o aluno como pessoas ativas no processo de aprendizagem (BEHRENS, 2013). Um dos fatores importantes é a tecnologia e como esta auxilia na reflexão da prática pedagógica, percebendo os fatores emergentes para a educação, além de sua proposta em ampliar as discussões sobre a criticidade do aluno e de uma visão própria do mundo que será construída ao longo do aprendizado (MONTOYA; PACHECO, 2003).

O processo de transição entre o paradigma tradicional e o paradigma emergente e como as tecnologias se comportam nesse processo de superação, transição demonstra que em ambientes educacionais estão imersos tecnologicamente, mas que ainda não são utilizadas com devida crítica, usabilidade e potencial criativo para os discentes (BEHRENS; OLIARI, 2007; SILVA; SANTINELLO, 2017).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. Integração das Tecnologias na Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>. Acesso em: 18 ago 2021.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática emergente**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. Disponível em: < https://bityli.com/Zngjt>. Acesso em: 18 ago 2021.

CAMPOS, F. R. **Diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert**: a prática educativa e as tecnologias digitais de informação e comunicação. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2360>. Acesso em: 18 ago 2021..

CANDIOTTO, C. Aproximação entre capital humano e qualidade total na educação. **Educar**, Curitiba, nº. 19, p. 199-216. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n19/n19a14.pdf>. Acesso em: 18 ago 2021.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, 2011. Disponível em: <https://bityli.com/F6MQ8>. Acesso em: 18 ago 2021.

DELL'AGLIO, D. D.; KISSMANN, D. B.; CHARKZUK, S. B. Um Paradigma Emergente na Educação Superior: percepções de professores quanto às novas tecnologias. **Revista Digital da CVA**. v. 1. nº 3. fev, 2002. Disponível em: <https://bityli.com/RE2Ln>. Acesso em: 18 ago 2021.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

FLACH, C. R. C.; BEHRENS, M. A. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. VIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE. III Congresso Íbero Americano sobre violências nas escolas. CIAVE, 2008. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20240_10362.pdf>. Acesso em: 18 ago 2021.

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

FREIRE, P **.A Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P _. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GRILLO, M. C.; ENRICONE, D.; MATTEI, P.; FERREIRA, J. B. Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. **UNIrevista**. Vol. 1, n° 2, abril, 2006. Disponível e m : <https://faculdadebarretos.com.br/wp- content/uploads/2015/11/pesquisa-sala-de-aula2.pdf>. Acesso em: 18 ago 2021.

JACQUINOT, G. D. On demande toujours des inventeurs, Communications. **Apprendre des medias**, nª 33, p. 5-23, 1981. Disponível em: <http://journals.openedition.org/dms/891>. Acesso em: 18 ago 2021.

KHAN, S. **Um mundo uma escola**: a educação reinventada. Tradução George Schlesinger. Editora Intrínseca: Rio de Janeiro, 2013.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MALI, T. **Um bom professor faz toda a diferença**. Tradução de Leila Couceiro. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

MALUSÁ, S.; POMPEU, C. C.; REIS. F. M. Educação Superior: o ensino com pesquisa na prática do docente universitário. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória – ES. Ano 11, v. 19, nº 40, p. 11-26, jul – dez, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10727>. Acesso em: 18 ago 2021.

MONTOYA, I, K.; PACHECO Y. M. Os desafios da universidade na sociedade do conhecimento. Em: BEHRENS, M. A. (Org.) **Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**. Brasília, ano 16. nº 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2081/2050>. Acesso em: Acesso em: 18 ago 2021.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://bityli.com/J4Ho1>. Acesso em: 18 ago 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, L. R.; COSTA, R. M. C. D. Nos ombros de gigantes: uma homenagem a Geneviève Jacquinot-Delaunay. **Ação Midiática**, n.12. Jul./Dez. 2016. Curitiba. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/49888>. Acesso em: 18 ago 2021.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, v. 10, p. 147-167, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71509907.pdf>. Acesso em: 18 ago 2021..

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>. Acesso em: 18 ago 2021.

SILVA, W. K. **O uso pedagógico do podcast e formação inicial do professor**: mudanças de paradigma educacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste. Programa de Pós-Graduação em Educação. Guarapuava,2017. Disponível em: < https://bityli.com/zTdr2>. Acesso em: 18 ago 2021.

SILVA, W. K.; SANTINELLO, J. Formação de professores universitários: indicativos da utilização de TIC em cursos de licenciatura. **Anais.** XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. p. 6899-6911. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24817_12262.pdf>. Acesso em: 18 ago 2021.

TIBALLI, E. F. A.; JORGE, L. E. A etnofotografia como meio de conhecimento no campo da educação. **Habitus**, v. 5, n.1, p. 63-76, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/377>. Acesso em: 18 ago 2021.

XAVIER, O. S. A educação no contexto das mudanças. **Revista Bras. Est. Pedag**. Brasília. v. 78, nº 188/189/190. P 285-304, jan./dez., 1997. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1058>. Acesso em: 18 ago 2021.

AS TECNOLOGIAS CARTOGRÁFICAS-DIGITAIS E A RECONTEXTUALIZAÇÃO DE SABERES DE ÂMBITO LOCAL: UM DEBATE SOBRE CONHECIMENTO PODEROSO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Taylene Marcele Ganz[75]
Daniel Luiz Stefenon[76]

INTRODUÇÃO

Há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 2001). Compreender o mundo é muito mais que observá-lo, é refletir sobre a realidade que se apresenta. A Geografia precisa apresentar-se ao aluno como uma ciência capaz de elucidar as questões relativas à realidade concreta do espaço vivido. O caminho ideal para que isto ocorra é tomar como ponto de partida o lugar, visto aqui como "o produto das relações humanas, entre o homem e a natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano vivido, o que garante a construção de uma rede de significados" (CARLOS, 1996, p. 29).

Cada lugar é marcado por características próprias e nele podemos reconhecer o mundo por meio de fenômenos, processos e relações que ali ocorrem. Os diversos lugares encontram-se interligados pelas forças externas do processo de globalização, e na prática, isso significa que devemos conhecer o local para compreender o global. A Geografia, enquanto ciência do espaço deve propor situações de aprendizagem em que esta visão complexa, que evidencia a relação de interdependência do lugar com a totalidade em distintas escalas espaço-temporais, se construa ao longo da escolaridade. É a partir desta concepção que os professores devem submeter aos educandos práticas educativas que os levem a construírem noções, conceitos e habilidades para compreender o lugar em sua relação com o mundo que se fragmenta e se unifica em velocidades cada vez maiores. Em outras palavras:

> Cada lugar é a seu tempo e seu modo, uma mistura de características próprias do lugar em si e das interferências regionais, nacionais e internacionais. O universal se expressa e se evidencia no particular (CALLAI, 2020, p. 65).

[75] Professora de Geografia da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Especialista em mídias e tecnologias aplicadas à Educação e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO.

[76] Professor do Departamento de Geografia de Irati e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Paraná.

No mundo contemporâneo globalizado, as ferramentas digitais tornam-se cada vez mais presentes na sociedade, e também mostram-se como uma alternativa com potencial pedagógico notável, principalmente tendo-se em mente o convívio direto e descomplicado que as novas gerações têm com estas ferramentas. Levando em consideração esta realidade é preciso que o professor saiba mobilizar práticas pedagógicas alinhadas aos recursos tecnológicos com o intuito de que tais metodologias instrumentalizem os alunos para utilizá-los de maneira eficiente e alinhada à suas necessidades cotidianas com relação ao espaço, bem como, leve-os a reconhecerem a relevância da Geografia e de seus componentes curriculares enquanto um conhecimento poderoso, capaz de os preparar para a vida.

Este ensaio, portanto, tem por objetivo refletir sobre práticas pedagógicas que usem recursos tecnológicos como metodologias para a recontextualização de conteúdos da Geografia local. Procura-se aqui explorar a ideia de que as tecnologias podem se constituir como importantes elos entre demandas e problemas relacionados aos lugares de vivência dos estudantes e questões relativas ao seu universo experiencial com o contexto amplo de contradições e interações que marcam o mundo contemporâneo.

Para isso, serão trazidas para o debate, inicialmente, reflexões acerca da recontextualização dos saberes geográficos e da *posição do lugar* dentro da ideia de conhecimento poderoso (YOUNG, 2007; 2011). Em seguida, pretende-se explorar fundamentos de uso de tecnologias disponíveis, especialmente no Ensino de Geografia, as quais permitam a mobilização de saberes sobre o local na escola básica, em sua relação com a complexidade do mundo que o abriga.

A RECONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA, O CONHECIMENTO PODEROSO E OS SABERES LOCAIS

A ideia de recontextualização didática, a partir da perspectiva aqui adotada, fundamenta-se nas elaborações de Basil Bernstein (1996) acerca da teoria do dispositivo pedagógico Segundo Galian (2011) “a teoria do dispositivo pedagógico constitui-se um modelo teórico que permite a análise das políticas tanto no nível macro da sua formulação e influências até o nível dos micro processos de sua realização” (idem, p. 767). Tal teoria sugere a existência de um conjunto de regras que regulam a comunicação pedagógica e incidem sobre uma série de significados que podem ser transmitidos pela escola. Nas palavras de quem propõe a ideia:

> Consideramos que este dispositivo fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação. Essas regras são, elas próprias, hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez, regulam as regras de avaliação. (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

Dentro desta teoria as regras distributivas manifestam-se, dentro do campo especializado ou intelectual de produção do discurso pedagógico, à produção científica em si, onde as novas ideias são construídas e disseminadas e que geralmente dependem de financiamentos para o desenvolvimento de pesquisas pelo Estado ou por instituições particulares. Tendem a regular os tipos de conhecimento e os diferentes grupos que podem - ou não - ter acesso a eles, como também, os modos de aquisição desses saberes. As regras distributivas demarcam quais são - e quem poderá acessar - duas classes de conhecimento: o pensável, que trata dos conhecimentos já produzidos pelo homem; e o impensável, que se dispõe a criar e teorizar novos conhecimentos, que posteriormente poderão, ou não, serem disseminados pelas escolas.

As regras recontextualizadoras dizem respeito à prática pedagógica em si e estão subordinadas às regras distributivas. O processo de recontextualização é a forma através da qual determinados conceitos ou campos do conhecimento são reelaborados através de processos de seleção, simplificação e refocalização, dando ao discurso científico-especializado uma intencionalidade educativa, produzindo o discurso pedagógico. Em outras palavras, este discurso: "seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos" (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Portanto, o campo recontextualizador do dispositivo pedagógico tem uma função decisiva de produzir significados relacionados à ciência que deseja mediar para fins de transmissão, dando autonomia ao discurso pedagógico, onde o professor se torna ativo no processo de reprodução do conhecimento, já que alia a teoria à prática pedagógica em âmbito escolar.

O processo de recontextualização dos conteúdos não é neutro, pois está sujeito à visões de mundo e aos interesses específicos do Estado ou dos próprios educadores envolvidos no processo.

> Cumpre destacar que o discurso pedagógico diz respeito a um quê e a um como da prática pedagógica. Assim, no contexto de ensino-aprendizagem, o quê refere-se aos conceitos e competências desenvolvidos na prática pedagógica e o como refere-se às relações entre discursos que se estabelecem nessa prática (GALIAN, 2011, p. 768).

Nesta perspectiva ao selecionar determinados conteúdos curriculares da Geografia e as ferramentas didáticas para sua transmissão e assimilação em sala de aula o professor está transformando o conhecimento em prática pedagógica e fazendo escolhas que julga serem as mais eficientes para promover uma aprendizagem significativa e alinhadas às necessidades de seus alunos de forma a conduzi-los para a superação do status inicial do conhecimento que tinham e atingir um nível de saber mais amplo, crítico e relevante.

As regras de avaliação, por sua vez, estão submetidas às regras de recontextualização e regulam a prática pedagógica definindo tempos, espaços e objetivos da transmissão do conhecimento. É por meio de uma contínua avaliação das práticas recontextualizadoras que se estabelecem condições mais efetivas de aquisição do conhecimento num dado contexto. Ou seja "as regras de avaliação tratam da transformação do discurso pedagógico em prática pedagógica, por meio da especialização do tempo, do espaço e do texto produzido, unidos em relação especial" (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 768).

A Teoria do Dispositivo Pedagógico de Basil Bernstein, enquanto uma estratégia para compreender a gramática do discurso pedagógico, é um referencial teórico metodológico interessante para a leitura do empírico na escola. "A teoria do dispositivo pedagógico foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou pedagogizado." (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 41).

Nesse processo de recontextualização da ciência geográfica na escola, cabe a Geografia Escolar, portanto, criar processos pedagógicos que pensem a leitura e a releitura do lugar sob as diversas escalas de compreensão do mundo, a fim de que tais conhecimentos se mostrem, verdadeiramente, relevantes aos estudantes. Sobre a questão da relevância, concorda-se aqui com a proposição de que:

> A Geografia pode ser relevante, considerando o local, o país onde os alunos moram, por meio de suas experiências e tomada de consciência das questões que afetam suas vidas. [...] Relevância pode significar que o currículo se relaciona com os interesses dos alunos (ROBERTSON, 2014, p. 203).

Como ponto de partida para esse processo, pode-se realizar a análise geográfica de temáticas e problemáticas formuladas a partir do que acontece no espaço vivenciado pelo aluno, de forma a dar conta de estudar, analisar e compreender o mundo com olhar espacial mais crítico e diverso, apreendendo os significados nele expressos. Essa postura na construção dos currículos na escola, a partir dos pressupostos aqui assumidos, aproxima-se da perspectiva sugerida por Michael Young (2007; 2011), na qual propõe a ideia de conhecimento poderoso. Para o autor:

> Conhecimento poderoso é um conceito que não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294).

Entende-se por conhecimento geográfico poderoso, portanto, aquele que é capaz de colocar o aluno num papel de aprendiz ativo, capaz de pensar sobre os conceitos que estão sendo transmitidos a ele e em que medida a aquisição deste conhecimento o capacita e o emancipa, apresentando-lhe informações importantes e que lhe serão úteis para a vida.

Dessa forma, "o conhecimento poderoso permite àqueles com acesso a ele, questionar a autoridade na qual se baseia e ter uma noção da liberdade e excitação que ela pode oferecer." (YOUNG, 2014, p. 20). Nesta perspectiva, o indivíduo passa a ter maior liberdade e autonomia para pensar e refletir sobre si mesmo, em uma busca para ser e para agir socialmente de acordo com suas próprias necessidades e concepções. Quanto mais se promove o acesso ao conhecimento, mais elaboradas se tornam as capacidades individuais para se compreender o mundo.

Dentro desta perspectiva, os saberes geográficos recontextualizados pelo professor devem contemplar conteúdos que dizem respeito à realidade do aluno, do local ao global, fazendo que adquiram sentidos novos e amplos e que ultrapassem a sua compreensão inicial sobre o espaço. O pensamento possibilitado pela aprendizagem geográfica, entendido aqui como a essência deste conhecimento poderoso, tem potencial para promover nos educandos uma postura proativa, uma nova forma de pensar e agir socialmente. Em outras palavras:

> Pensar geograficamente é uma maneira excepcionalmente poderosa de ver o mundo. (...) Pensar geograficamente fornece uma linguagem – um conjunto de conceitos e ideias – que pode nos ajudar a ver as conexões entre lugares e escalas que outros frequentemente não percebem (JACKSON, 2006, p. 9).

Dessa forma, a Geografia enquanto ciência e discurso pedagógico tende a constituir-se em um conjunto de saberes, escalas de análise, códigos e processos capazes de proporcionar aos alunos visões críticas e reflexivas sobre o mundo; tornando-os sujeitos conscientes sobre seu papel social e oferecendo-lhes alternativas consistentes de compreensão dos problemas reais vividos por eles em seu cotidiano.

AS TECNOLOGIAS CARTOGRÁFICAS-DIGITAIS E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Vivemos em uma sociedade imersa pelas tecnologias de informação e comunicação onde o conhecimento é fluído e modifica-se em grande velocidade. Segundo Lévy (1999) a população mundial convive com a cibercultura, a qual pressupõem a comunicação, a informação e o diálogo constante através das mídias e tecnologias. Em outras palavras;

> Um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas. (LÉVY,1999, p.76).

A escola, por ter como função social a formação dos indivíduos, não pode ignorar a utilização dos recursos digitais enquanto instrumentos para aquisição de conhecimento. Neste sentido, a instituição escolar deve estar ancorada no uso das tecnologias para favorecer a construção do saber a partir de processos dialógicos e de troca de informações. Esta postura frente ao aumento crescente de informações que estão disponíveis aos indivíduos não é somente indispensável para as aprendizagens, como também, torna-se um pressuposto para a promoção da democracia e da inclusão de todos no mundo contemporâneo.

A cibercultura, ao criar novas formas de apreensão do conhecimento com as quais a escola precisa se adaptar, também incide sobre a natureza desses saberes. O conhecimento, nesse âmbito, não é mais totalizante e não pode mais ser encerrado em si mesmo, mas está em constante transformação dentro da sociedade das redes, criando uma universalidade do saber que precisa ser constantemente atualizado. Sendo assim, as instituições educacionais precisam estar alinhadas ao ciberespaço para dar conta de suprir as necessidades dos indivíduos frente a esta realidade: é preciso formar alunos adaptados ao *saber-fluxo*.

Diante disso, e partindo-se da necessária promoção de um currículo escolar poderoso atento às demandas sociais e ao contexto local, pretende-se discorrer sobre o potencial do uso de mídias e de tecnologias, em especial de aplicativos cartográficos-digitais, como auxiliares do processo de recontextualização dos saberes geográficos. Tem-se o objetivo aqui de analisar os usos de tais recursos pedagógicos para enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos da era digital e promover uma relação mais participativa destes com o conhecimento, tornando-os mais colaborativos e os conhecimentos mais pertinentes e úteis para a vida, ou seja, dentro de uma perspectiva de um conhecimento geográfico poderoso.

Podemos perceber que transformações do mundo atual, orientadas pela cibercultura, impulsionam o trabalho do professor para uma nova dinâmica. É preciso analisar a melhor maneira de se utilizar as mídias em favor do conhecimento escolar e do trabalho do professor de forma consciente, planejada e eficaz, lançando um olhar à respeito da forma de se conduzir a produção do conhecimento escolar, à luz da mídia-educação, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. É primordial que os alunos compreendam que a utilização consciente das mídias pode melhorar a sua atuação na sociedade, desde que esta não seja um instrumento de manipulação, mas de reflexão.

Com o advento das reformas curriculares em diferentes escalas, que contemplam o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias na escola, pode-se afirmar que é papel do professor induzir seus educandos a uma nova forma de saber, que supere a mera recepção de informação. Sendo assim, espera-se que eles sejam capazes de receber esta informação, refletir, opinar e criar um juízo de valor sobre ela, tornando-se indivíduos que vão além de meros observadores passivos.

Entende-se aqui que o uso da tecnologia na escola é fundamental, no sentido de possibilitar um ensino mais criativo, autônomo, colaborativo e interativo. Mais do que isso, o uso pertinente e fundamentado dos recursos tecnológicos é capaz de proporcionar à escola a sua função educativa, maior dinâmica e pertinência, visando sempre a aprendizagem significativa e não o simples acúmulo de informações. A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, destaca em uma de suas competências gerais o que se espera do aluno da Educação Básica na escola com relação aos recursos tecnológicos. Diz o documento que o aluno deve:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

A utilização da tecnologia, portanto, mais do que constituir-se como mero 'espetáculo' em sala de aula, deve ter um caráter inovador, no sentido de promover um processo de aprendizagem que tenha como foco a melhor compreensão e a busca constante pelo conhecimento, que na sociedade atual, transforma-se em ritmo acelerado. Isso nos leva a pensar no professor como um profissional que deve rever seu papel, e que para além de um mediador deve também tornar-se um motivador da constante aquisição do conhecimento, utilizando-se de técnicas pedagógicas e tecnológicas que levem a um processo de ensino-aprendizagem pautado pela formação de um aluno protagonista, que aprende através da interação e de experiências práticas.

No cotidiano dos alunos já é realidade o uso de aplicativos e recursos cartográficos digitais, como o Google Maps e o Google Earth, por exemplo. Tais recursos, parecem possuir amplo potencial didático para as aulas de Geografia, tendo em vista a riqueza de informações e recursos disponíveis, bem como, a popularização e a facilidade de acesso a estes aplicativos.

Como conhecimento científico especializado, a Geografia deve propor novas formas de utilização destes recursos, que ultrapassem o senso comum e avancem para conceitualizações de natureza científica relativas à localização,

orientação e interpretação de dados. Dessa forma, poderá melhor capacitar os alunos ao emprego mais elaborado de suas funções, levando a um melhor manejo desses e outros aplicativos, utilizando-os como ferramentas poderosas de reconhecimento e interação com o espaço geográfico.

O pensamento espacial é a base da ciência geográfica e é inerente à geografia escolar ensinar habilidades de mapeamento e localização aos alunos de maneira à conectá-los com o seu lugar para através dele interagir com o mundo e atribuir significação às informações que se impõem de maneira cada vez mais rápida, de lugares cada vez mais distintos, seja através de jogos, aplicativos, vídeos ou programas de computador. Tais habilidades são indispensáveis para a experiência social dos indivíduos e para construção de novos saberes. Para que tal categoria de pensamento seja desenvolvida de forma adequada na educação básica, especialmente dentro da perspectiva de um conhecimento poderoso, a cartografia deve ser reconhecida como linguagem e conteúdo da Geografia, e enquanto tal, deve ser recontextualizada de acordo com as necessidades atuais.

O estudante, visto como cidadão crítico e preparado para a vida em sociedade, precisa ultrapassar a condição de mero usuário dos recursos cartográficos-digitais, e vencer uma possível dependência que esta prática possa criar, tendo em vista que com a vastidão de informações prontas e disponíveis online o usuário, o mesmo deixa de refletir e criar uma relação consciente com o espaço, tornando-se apenas um receptor de informação.

Sobre isso, concorda-se com a ideia de que "os programas de navegação eletrônica fornecem apenas informações pontuais (e que podem ser verbais e não visuais) e podem não desenvolver a capacidade de percepção das relações espaciais e do pensamento espacial" (ROBERTSON et. al., 2019, p. 19, tradução nossa). Daí a importância da ciência geográfica na escola, que é a de permitir que o aluno interprete a informação virtual com base no espaço real e na linguagem cartográfica; e saiba conectar a teoria à prática, compreendendo de onde vêm as informações disponíveis por meio dos recursos digitais. Em outras palavras:

> Para a educação geográfica, as possibilidades de vincular os mundos digital e real parecem infinitas. Ferramentas geoespaciais alinham conteúdo, processos e resultados de aprendizagem de maneiras que devem excitar os alunos e perdurar em seu desenvolvimento cognitivo e espacial. (ROBERTSON et. al., 2019, p. 16, tradução nossa).

Na medida em que os alunos se utilizam conscientemente dos recursos digitais, criam-se condições para a democratização do conhecimento e da cultura. Neste sentido, buscar um desenvolvimento cognitivo voltado para a localização espacial e uma utilização consciente dos recursos cartográficos digitais, através de

formas pedagógicas adequadas à realidade dos estudantes, é hoje um dos grandes desafios do professor. A partir disso, Robertson (et. al. 2019) elencam cinco propósitos da Geografia no que diz respeito à educação cartográfica dos alunos na era da informação:

> 1) Os alunos devem aprender a acessar, avaliar e usar informações geoespaciais em seus telefones, tablets e computadores, da mesma forma que aprendem a avaliar e usar informações na web; 2) Os mapas ajudam a desenvolver o conhecimento dos jovens sobre sua própria localidade e seu entorno, o que é importante tanto para sua segurança quanto para o desenvolvimento de seu senso de pertencimento; 3) À medida que os alunos avançam através de mapas escolares, é importante ajudá-los a descobrir onde seu lugar está localizado no mundo. Eles descobrem outros lugares e desenvolvem o conhecimento local do mundo necessário para interpretar e entender os eventos. Parte desse conhecimento pode ser obtido a partir de fontes eletrônicas, mas a compreensão será enriquecida através do uso de um globo para entender com precisão os locais relativos dos lugares; 4) Mapas são fundamentais para aprender a pensar geograficamente. São uma maneira através da qual os geógrafos descrevem lugares, retratam locais e distribuições espaciais e analisam informações. Em particular, eles desenvolvem a capacidade de visualizar o mundo espacialmente; e 5) Aprender a fazer, interpretar e usar mapas ajuda a desenvolver a inteligência espacial dos jovens. A inteligência espacial, ou a capacidade de pensar espacialmente, é importante na vida cotidiana, mas também é usada em matemática e outros campos da ciência como arquitetura, engenharia, planejamento urbano e geografia (idem, p. 17-18, tradução nossa).

Cabe destacar que estes propósitos têm em comum o desenvolvimento de certas competências como acessar, avaliar, explicar e descobrir. Tais habilidades intelectuais são indispensáveis para a aprendizagem na era da cibercultura e representam dimensões dinâmicas e amplas do conhecimento. É preciso garantir que o conhecimento cumpra a função de estar a serviço de quem aprende e não seja um fim em si mesmo, e o engajamento é um princípio fundamental para a qualidade da educação: quando o aluno compreende a finalidade que aquele saber terá em sua vida ele acaba aprendendo melhor o que lhe está sendo proposto, ou seja a aprendizagem passa a ser um meio para um fim.

Os recursos cartográficos digitais, portanto, podem ser utilizados para o desenvolvimento pedagógico de diversos conteúdos curriculares na escola, através da análise, interpretação ou da triangulação de dados de diversos mapas temáticos, gráficos e tabelas, estimulando a compreensão do mundo em diversas escalas e a visualização mais ampla e crítica de fenômenos específicos. Com base nesses pressupostos, Fargher (2019), aponta diferentes tipos de procedimentos que podem ser utilizados pelo professor como referenciais para o trabalho com recursos didático-cartográficos digitais na escola, conforme apontado no quadro a seguir.

Quadro 1. Diferentes etapas e procedimentos para o trabalho com recursos didático-cartográficos no Ensino de Geografia.

Etapa	***O que fazer***	***Tipo de conhecimento construído***
Perguntas geográficas	Perguntar sobre o mundo ao seu redor	Investigação
Obtenção de dados geográficos	Identificar dados e informações necessárias para responder questionamentos	Inventário
Exploração de dados geogr áficos	Transformar dados em mapas, tabelas, gráficos e identificar padrões e relações	Conhecimento espacial, processamento e análise de dados
Análise de informações geográficas	Testar hipóteses, criar mapas estatísticos, escrever análises a partir de ev idências	Pensamento espacial, análise e modelagem do espaço, tomada de decisões.

Fonte: Fargher (2019, tradução nossa)

Diante disso, pode-se perceber que a investigação cartográfica por meios digitais possibilita ao professor de Geografia explorar vários recursos e objetivos de aprendizagem. Isso torna evidente que a investigação do espaço através de uma análise mais aprofundada dos mapas, informações e gráficos disponíveis através de aplicativos digitais é fundamental para uma educação com qualidade e comprometida com a formação de sujeitos críticos e conscientes.

A Geografia Escolar e a cartografia, portanto, devem servir à expansão das capacidades dos alunos com relação à compreensão do mundo em diferentes

escalas, tanto no que se refere a seus espaços de vivência, como também, a situações mais amplas que a eles se relacionam. No mundo atual pautado pela revolução tecnológica e científica, ser capaz de manejar os contextos da vida e do trabalho significa exercer papel protagonista e possuir autonomia frente à construção de um conhecimento mais amplo e crítico. Tudo isso tem o papel de permitir aos saberes da Geografia a superação do status de mera informação, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades necessárias para utilizar a tecnologia como instrumento para o empoderamento dos sujeitos, e não como instrumento de controle e submissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio procurou mostrar que cabe ao professor um papel decisivo na recontextualização dos saberes curriculares em sala de aula. Enquanto profissional responsável pela concretização dos processos de ensino-aprendizagem em ambiente escolar, cabe a ele a mobilização de diferentes recursos, inclusive os que envolvem novas tecnologias como os recursos didático-cartográficos digitais, os quais têm amplo potencial para colocar os alunos na situação de aprendizes ativos e conscientes de seu papel social.

É imprescindível que os alunos reconheçam a ligação que os conteúdos escolares da Geografia têm com seu espaço de vivência e que estes conhecimentos, quando bem apreendidos e mobilizados em seu favor, são capazes de promover mudanças significativas em suas vidas ao lhes trazerem a possibilidade de tomada de consciência em relação ao mundo que os cerca.

No entanto, a simples inclusão das tecnologias na escola não é garantia de qualidade ou sucesso da prática pedagógica. A fim de não cair no erro de se render a um certo *fetichismo* da tecnologia, conforme alertam Moreira e Kramer (2007), cabe ao profissional docente preservar o controle sobre o seu uso e a clareza dos objetivos e fins envolvidos em sua prática. O uso pertinente e contextualizado da tecnologia na sala de aula envolve, portanto, a consciência sobre as intencionalidade formativas da escola e os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Considerando isso, torna-se imprescindível essa atenção ao amplo conjunto de direitos e condicionantes que envolvem a prática do professor no atual contexto de avanço das tecnologias na escola. Somente assim é que se poderá preservar o papel da escola como instituição responsável, tanto pela inclusão das pessoas no mundo, como também, pela formação de sujeitos comprometidos com a sua transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. **Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

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

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia, a Paisagem, o Estudo do Lugar e Pesquisa como princípio da aprendizagem. **Revista Ciência Geográfica,** Vol. XXIV. Bauru: s/d: 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo. Hucitec, 1996.

FARGUER, Mary. **GIS Maps as Powerful Curriculum Artefacts**. 29th International Cartographic Conference (ICC, 2019). Tokyo: UGI/ICC, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 18. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALIAN, Claudia V. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 763-778, dez. 2011.

JACKSON, Peter. Thinking geographically. **Geography,** v. 91, n. 3, s/d, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **O papel do Professor na Sociedade Digital.** In: Didática. São Paulo: FEUSP, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias.** v. 11, n. 22, p. 31-54 maio/agosto 2010.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e aprender com as tecnologias. **Interações**, vol. 5, n. 9, pp. 57-72. São Paulo: Universidades São Marcos, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas: 2007.

ROBERTSON, Margaret. Powerful Knowledge and geographical education. **The Curriculum Journal**, 25(2), 187–209, 2014.

ROBERTSON, Margareth; MAUDE, Alaric; KRIEWALDT, Jeana. Aligning Mapping Skills With Digitally Connected Childhoods to Advance the Development of Spatial Cognition and Ways of Thinking in Primary School Geography. **Geographical Education**, Volume 32. Austrália, 2019

STEFENON, Daniel Luiz. Geografias Poderosas: Reflexões sobre Igualdade, Diversidade e o Papel do Conhecimento na Escola. *In:* ROSA, Claudia Do Carmo; BORBA, Odione de Fátima; OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima (org). **Formação de Professores e Ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação: 2019.

YOUNG. Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

_____ O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 16, no. 48, p. 609-623. S/d, 2011.

PARTE IV

PROCESSOS INCLUSIVOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PRÁTICAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Carla Luciane Blum Vestena[77]
Bernadete de Fatima Bastos Valentim[78]
Carla Sant'Ana de Oliveira[79]

INTRODUÇÃO

Uma escola inclusiva procura atender a todos os estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais de forma a organizar o trabalho pedagógico de acordo com as possibilidades de cada um, inclusive daqueles que possuem AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação).

Podemos identificar os estudantes com AH/SD por três características principais, descritas por Renzulli (2004): a habilidade acima da média, o engajamento com a tarefa e a criatividade. Essas características são reconhecidas pelo desempenho elevado nas áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes ou criatividade.

A habilidade acima da média tem relação com a capacidade elevada para processamento da informação e para integrar informações, fazendo conexões entre elas. Freitas e Perez (2012, p. 18) explicam que a habilidade acima da média "[...] se reflete em um alto desempenho no raciocínio verbal e lógico-matemático, nas relações espaciais, na memória destacada e na fluência verbal prolífera".

O engajamento com a tarefa diz respeito aos níveis de envolvimento com a atividade de interesse da pessoa com AH/SD. Ou seja, a motivação para fazer algo, e o quanto de tempo e energia investe no desempenho delas. Freitas e Perez (2012, p. 18) citam que o engajamento com a tarefa "[...] envolve traços que revelam um nível refinado de motivação que faz que a pessoa dedique uma energia muito grande a um problema específico ou a uma área de desempenho".

A criatividade inclui dimensões relacionadas à fluência de ideias, curiosidade, sensibilidade a detalhes e a ousadia para correr riscos. Desafiar e desenvolver a criatividade nos estudantes com AH/SD é um caminho profícuo para que recebam oportunidades das mais variadas. (RENZULLI, 2014).

[77] Carla Luciane Blum Vestena – Pós-Doutora pela Durham University – UK. Doutora em Educação UNESP/Marília. Membro do GIEDH/UNICENTRO (Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste).
[78] Bernadete de Fatima Bastos Valentim – Doutora em Educação/UFPR. Membro do GIEDH/UNICENTRO (Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste).
[79] Carla Sant'Ana de Oliveira – Doutora em Educação/UFPR. Membro do GIEDH/UNICENTRO (Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste).

Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020) realizaram uma revisão sistemática para avaliar uma década de pesquisa brasileira em criatividade, e apontaram lacunas importantes bem como perspectivas para estudos futuros. No entanto, um dos aspectos discutidos foi a evidência de que são poucos os estudos específicos sobre a temática e os que existem estão restritos a determinados locais e culturas, e não se referem ao ambiente da escola.

Para Virgolim (2019, p. 209), a criatividade precisa ser analisada em seu contexto, pois "[...] suas várias formas são o resultado da cultura na qual os indivíduos vivem e dos recursos humanos e artefatos disponíveis para a pessoa naquele ponto de tempo". Ademais, a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento de processos criativos, lançando mão de recursos e estratégias pedagógicas para desafiar a criatividade dos estudantes, sendo o enriquecimento curricular uma das formas de garantir o AEE.

O enriquecimento curricular (RENZULLI, 2014; BURNS, 2014), pode ser desenvolvido na sala de recursos multifuncional, com projetos do interesse do estudante, a partir de um plano individualizado de atendimento que inclua atividades diversificadas e criativas, também na sala de aula comum com atividades que aprofundem os conteúdos.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho foi analisar uma experiência de formação continuada que teve sua origem em um projeto extensionista, vinculado ao PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro Oeste) e ofertado a professores de uma escola da rede municipal. O objetivo geral do projeto de extensão foi promover formação continuada de professores para conhecimento e implementação do Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular, para todos os estudantes da escola.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A escola precisa se transformar em um espaço inclusivo; de desenvolvimento da criatividade e de oportunidades para que os estudantes expandam seus potenciais. Para isso, professores necessitam de suporte teórico e metodológico para desenvolver práticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, a formação continuada é de extrema relevância e urgência.

Construir uma escola inclusiva pressupõe o trabalho com a diversidade, reconhecendo as características de cada estudante. Não para marcar e rotular, mas sim para atender cada um, de forma equitativa, compreendendo as diferenças que constituem os seres humanos. (SKLIAR, 2006).

Esse é o grande desafio da escola inclusiva, que ao reconhecer a diversidade, valoriza também, a formação continuada de seus professores para lhes promover meios de planejar o trabalho pedagógico com vistas ao atendimento na sala de aula comum e no AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Sendo assim, esta pesquisa relata a experiência da formação continuada

desenvolvida com base no Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular (RENZULLI, 2014; BURNS, 2014). Foi escolhido esse modelo porque possibilitou aos professores refletir sobre formas de enriquecer o currículo para os estudantes com AH/SD e para todos na escola, com foco na criatividade.

No percurso da evolução das pesquisas em AH/SD, a formação continuada de professores em AH/SD tem sido amplamente discutida. Os resultados apontam para lacunas na formação inicial, pois os professores apresentam percepções equivocadas sobre os estudantes que têm AH/SD. Os estudos apontam que há uma necessidade de saber identificar para poder atender adequadamente. (BAHIENSE, ROSSETTI 2014; WECHSLER, SUAREZ, 2016; RECH, NEGRINI, 2019). A lacuna na formação, também foi percebida em professores do Ensino Superior. (MARTINS, ALENCAR, 2011; CIANCA, MARQUEZINE, 2014).

A formação inicial e a continuada permite que os mitos que persistem em torno das AH/SD sejam desfeitos. A discussão frequente no meio acadêmico e científico a respeito do tema, permite uma construção coletiva embasada em pressupostos também científicos.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, cujos dados foram levantados no decorrer do projeto de extensão. A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa a partir de depoimentos coletados junto aos professores, ao final dos encontros.

Os participantes da pesquisa foram 20 professoras que atuam desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública Municipal de Guarapuava, município do interior do estado do Paraná. De acordo com procedimentos éticos, as professoras consentiram com a participação na pesquisa e divulgação dos dados. Elas serão identificadas pela letra P, seguida de um número.

A proposta foi desenvolvida durante o ano letivo de 2019. Incluiu um total de 10 encontros que aconteceram uma vez por mês. A cada encontro foram apresentados e discutidos um capítulo da obra de Burns (2014), sendo cada tema contextualizado de acordo com a realidade da escola.

A metodologia dos encontros abrangeu a exposição dialogada dos conteúdos, com a discussão de casos trazidos pelas professoras. Foram trabalhadas temáticas relacionadas à educação inclusiva, criatividade e demais características de pessoas com AH/SD.

A coleta de dados foi feita por meio do relato escrito das participantes do projeto. Ao final do encontro, foi solicitado que avaliassem os encontros de formação. Foram selecionados excertos de relatos das professoras para proceder a análise de forma interpretativa. Para tanto, buscou-se extrair a interpretação de suas perspectivas confrontando com as bases teóricas da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados demonstraram que os encontros proporcionaram o compartilhamento de experiências e conhecimentos. Ademais, também se constituíram um espaço e um tempo para que as professoras reafirmassem a sua identidade enquanto profissionais da educação.

Em suas falas, as professoras deixaram em evidência qual foi a contribuição da formação continuada, e nesse sentido foram intensos os relatos trazendo indicadores sobre a relevância do momento tanto para a vida profissional, quanto para a vida pessoal. Excertos desses relatos serão descritos na sequência, muitos deles na íntegra, a fim de valorizar as diferentes vozes que foram partilhadas pelas professoras.

A professora P13 faz um relato sincero sobre a contribuição no âmbito pessoal, ela afirmou que: "Às vezes, cansada eu chegava no encontro e saía plena, restaurada pela energia positiva que a formação me trazia." Além desse destaque na vida pessoal, professora P13 afirma: "Em meio a tanta correria do dia a dia, tive a oportunidade de parar e questionar, dialogar e conhecer melhor meus alunos".

Nos relatos das professoras, percebe-se a contribuição significativa para se reconhecerem como profissionais e como pessoas que necessitam também ser valorizadas, no contexto da educação inclusiva.

A esse respeito, Dias, Rosa e Andrade (2015) identificaram na sua pesquisa a valorização dos profissionais da educação, como sendo um dos fatores importantes para a implementação da educação inclusiva e de qualidade.

Dias, Rosa e Andrade (2015) afirmam que é preciso ter um tempo específico nas escolas para que a formação ocorra. O tempo investido na formação das professoras foi valioso nesse sentido, pois puderam perceber seu papel no ensino com criatividade, planejado para estudantes que têm necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, percebemos que além de conhecimentos científicos, o movimento de troca e compartilhamento, promoveu um ambiente colaborativo que proporcionou condições para que as professoras se sentissem valorizadas como profissionais da educação. Ao mesmo tempo em que se sentiram motivadas para implementar o enriquecimento curricular.

Destacamos da mesma forma, as palavras da professora P2:

> Por meio das atividades propostas, foi possível fazer uma autoanálise não apenas da prática profissional, mas de aspectos voltados para a subjetividade e autoconhecimento, o que contribuiu na melhoria do trabalho com os alunos, no desenvolvimento do potencial criativo, no enriquecimento curricular, agregando melhorias na proposta pedagógica como um todo.

A formação contribuiu para pensar práticas pedagógicas para todos os alunos, inclusive para aqueles que possuem deficiência ou transtornos funcionais específicos. Nesse sentido, sublinhamos no relato da professora P3 "[...] me ajudou pensar sobre a minha prática em sala de aula com todos os alunos. Ampliou a visão sobre como devemos abordar os desafios de aprendizagem".

Refletir sobre a prática e melhorar a proposta pedagógica da escola são ações que antecedem ao atendimento. Esse movimento permite organizar o plano de atendimento para os estudantes com AH/SD. Percebemos a relevância dos encontros, pois oportunizaram o espaço que permitiu essa análise.

A escola precisa dar oportunidade para desenvolver talentos, mas seus professores precisam ser orientados para esse fim. (MARTINS e ALENCAR, 2011).

O conhecimento é suscitado na troca de informações, bem como na sua discussão coletiva. As trocas de experiências entre as professoras permitiram o compartilhamento de práticas exitosas, ao mesmo tempo em que vem à tona a necessidade de atender dentro da especificidade de cada estudante. Atender a todos os alunos indistintamente, também foi apontado pela professora P1. Ela afirmou que a formação:

> Me fez enxergar em todos os alunos um possível potencial para algo. Me fez refletir que todos podem ter condições de se destacar em alguma área. O que os alunos precisam é de espaço, incentivo, abertura para terem iniciativas... Essa formação contribuiu para que consiga desenvolver nos alunos perspectivas, criatividade, senso crítico, autoconfiança.

Percebemos que a formação desafiou o corpo docente, a pensar sob a perspectiva de cada estudante no sentido de que todos podem desenvolver a criatividade dentro da área de interesse. Esse olhar cuidadoso das professoras para com os estudantes, influenciou as participantes dos encontros, que passaram a refletir mais, sobre como promover a criatividade. Isso pode ser observado na fala de uma professora: "O nosso desafio é despertar a sua área de interesse, aquilo que ela gosta, desta forma ela irá desenvolver a sua criatividade através da curiosidade do querer aprender, pois se trata de algo que ela gosta e se identifica". (P12).

As participantes da formação compreenderam a importância de identificar estudantes com AH/SD para atender com práticas pedagógicas para o desenvolvimento das áreas de interesse. Esse movimento, consequentemente, levou à discussão sobre encaminhamentos metodológicos para atendimento, levando a discorrer sobre o formato do enriquecimento curricular para a escola toda. É o que cita a professora P12: "Levando para as aulas diferentes temas e instrumentos criativos que irão levar as crianças a aprender de uma forma mais leve e prazerosa, onde querem descobrir, aprender e fazer. Isso pensando na particularidade de cada um".

A identificação, como aponta Virgolim (2019, p. 133), "[...] é fundamental para localizarmos aqueles alunos cujos potenciais não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular [...]". Isso vai ao encontro do que se discute nesse trabalho - é necessário promover o enriquecimento curricular para a escola toda, pois nesse trabalho, todos os estudantes terão oportunidade de se desenvolver.

No entanto, é preciso ressaltar que após identificar, é fundamental ofertar o AEE, pois a identificação só tem sentido no encaminhamento. Isso inclui enriquecimento curricular, enriquecimento extracurricular, aceleração ou desenvolvimento de projetos nas salas de recursos ou centros especializados para AH/SD.

Outro aspecto relevante discutido na formação, também ressaltado pelas professoras, foi a promoção da criatividade no enriquecimento para a escola toda. Foi possível pensar no processo e no produto criativo. Isso deu oportunidade para as professoras repensarem suas aulas para favorecer o potencial criativo de seus estudantes.

A esse respeito, Virgolim (2019, p. 223) afirma que "O desenvolvimento de pesquisas na área sugere que é possível aumentar o potencial das pessoas por meio de técnicas que as ajudem a ver o mundo sob outras perspectivas".

Vale lembrar que a reflexão suscitada nas formações, fez com que as professoras reafirmassem seu posicionamento a favor de uma escola inclusiva, ao trabalho com a criatividade e a valorização daquilo que cada estudante tem de potencial.

O espaço de discussão promovido pela formação, foi uma troca e uma construção. Isso foi destacado em vários momentos, como cita a professora P13 "[...] um olhar e uma prática individualizada sem receitas prontas".

A professora P13 também ressalta ainda que: "Trocamos metodologias, textos, abordagens e principalmente carinho, amor, respeito e estratégias planejadas pensando em cada aluno e para o nosso aluno".

Além da troca de experiências entre as professoras, o compromisso de levar para a sala de aula o conhecimento proporcionado nos encontros de formação, e o desafio de construir práticas pedagógicas criativas que estivessem de acordo com a necessidade de cada estudante. Isso significa assinalar o planejamento de atividades flexibilizadas, de acordo com as especificidades dos estudantes.

Por fim, as professoras também fizeram uma avaliação sobre a forma como foram encaminhados os encontros na proposta extensionista. Foi possível perceber nos relatos das professoras a avaliação positiva que fizeram dos encontros. A professora P10 declarou:

> As aulas foram interativas e promoveram atividades como vivência em contextos educacionais, elaboração de projetos, práticas de intervenção

pedagógica e participação em palestras com profissionais de renome, que possibilitam a construção da relação entre teoria e prática.

Foram propostas situações-problemas de casos reais da escola, bem como a ampla discussão sobre as possibilidades de intervenção para os casos.
Procuramos sempre partir do conhecimento inicial das professoras, e isso foi criando um clima escolar de cooperação ao longo do período em que a proposta extensionista se efetivou. A perspectiva teórica foi desenvolvida a partir desses conhecimentos prévios.
As contribuições teóricas promoveram reflexões sobre a diversidade presente na escola, assim como diversas necessidades educacionais, dentre as quais as AH/SD. É o que diz a professora P13: "Nossos encontros motivados por muito conhecimento, inovação, troca de experiência e ajuda mútua". Essa cooperação foi percebida no compartilhamento de pontos de vista teórico e prático.

Uma escola inclusiva tem essa característica de troca social e construção coletiva sobre quais encaminhamentos são mais apropriados para seus estudantes. Essa troca de experiencias e de discussão das bases teóricas do desenvolvimento e da aprendizagem de estudantes com AH/SD são ricos e as relações sociais são enriquecidas.

Araújo (2017, p. 105) afirma que "No momento em que o professor se apropria do conhecimento e se beneficia de suas contribuições teóricas, ele melhora sua forma de trabalhar e de entender o mundo".

Dessa forma, as relações são fortalecidas e os desafios para promover enriquecimento aos estudantes se tornam mais presentes. É o que aponta a professora P7, sobre a formação continuada: "Nos trouxeram informações importantes de como implementar diferentes formas de pensamentos/estratégias e que estimulem o posicionamento crítico e criativo [...]".

Interessante destacar também, na fala da professora P7, que o grupo compreendeu que é preciso desafiar os estudantes a ter posicionamento crítico e criativo, o que significa dizer que a criatividade será a base para organizar o enriquecimento curricular para a escola toda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva promove o AEE para todos os alunos, independentemente de quais sejam as suas necessidades educacionais especiais. Para aqueles que possuem AH/SD é necessário a oferta de enriquecimento curricular, a fim de desenvolver suas áreas de interesse. Ressaltamos que a partir do projeto de extensão apresentado neste trabalho, o enriquecimento curricular com base na criatividade foi a tônica da proposta lançada e desenvolvida na escola.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho foi analisar uma experiência de formação continuada realizada por meio de projeto extensionista ofertado a

professores de uma escola da rede municipal de ensino de um município, no interior do Estado do Paraná. As atividades desenvolvidas incluíram estudos teóricos e práticos sobre o Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular para todos os estudantes da escola, com base na criatividade.

Os encontros de formação proporcionaram o aprofundamento dos estudos sobre quem são os estudantes com AH/SD e como organizar o enriquecimento curricular. Os resultados apontam que a formação teve influência significativa na atuação profissional, também na vida pessoal. Caracterizaram os encontros como sendo revigorantes e motivadores para que continuassem a planejar atividades para todos os estudantes tendo por base a criatividade. Além disso, se sentiram valorizadas como profissionais da educação e desafiadas para refletir sobre a sua prática cotidiana na escola e como realizar o enriquecimento curricular.

A interação entre as professoras foi um elemento significativo para refletir sobre as especificidades de cada estudante. Além do mais, contribuiu para perceber a necessidade de elaborar práticas pedagógicas inclusivas para todos, com base na criatividade. Portanto, essa interação de qualidade foi fundamental para desafiar os professores a pensar sobre as especificidades de seus estudantes. Sendo assim, o projeto extensionista, foi mais uma oportunidade para diminuir lacunas da formação inicial. Entretanto, vale destacar que não se constitui como único meio para isso.

Este trabalho não esgota as discussões sobre enriquecimento curricular com base na criatividade. Portanto, sugere-se que outros estudos sejam realizados, a fim de dar visibilidade e ampla discussão ao tema em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, P. C. M. A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação Artes e Inclusão**. Vol. 13, n. 3, p. 99-119, set./dez., 2017. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9862>. Acesso em 04 de Maio de 2020.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira Educação Especial.** Marília. Vol. 20, n. 2, p. 195-208. Abr/Jun, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 27 de Abril de 2020.

BERG, J.; VESTENA, C. L. B.; COSTA-LOBO, C. Creativity in Brazilian Education: Review of a Decade of Literature. **Creative Education**. Vol.11, N. 2, p. 420-433, 2020. Disponível em <https://www.scirp.org/html/17-6304865_99122.htm>. Acesso em 11 de Maio de 2020.

BURNS, D. E. **Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final**. Deborah E. Burns; coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim; tradução de Danielle Lossio de Araújo, Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014.

CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. R. A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília. Vol. 20, N. 4, p. 591-604. Out./Dez., 2014. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbee/a/wFvStZgJFtmhJtmpWj66pfJ/abstract/?lang=pt. Acesso em 11 de Maio de 2020.

DIAS, M. Á. de L.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP.** São Paulo, vol.26 n.3, p. 453-463, sept./dec. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000300453>. Acesso em 04 de Maio de 2020.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília, SP: ABPEE, 2012.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR. E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. Vol. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881>. Acesso em 05 de Maio de 2020.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de estudos em Educação**. Vol. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jun.2919. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080/8033>. Acesso em 27 de Abril de 2020.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação**. Ano XXVII, v. 52, n. 1, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014a.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria/RS. Vol 27, n. 50, p. 539-562, 2014b.

SKLIAR, C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In.: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

VIRGOLIM, A. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**. Vol. 34 (1), p. 39-60, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v34n1/a03v34n1.pdf>. Acesso em 20 de Maio de 2020.

SABERES DOS EDUCADORES INFANTIS ACERCA DOS INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Iolete Ribeiro dos Santos[80]
Carla Luciane Blum Vestena[81]

INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas por Jesus (2012), Militão (2012), Reis (2013) e Prais (2017) ressaltam que a formação de professores para atuar junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), tem sido apontada pela literatura, na área de Educação Especial e da Educação, como uma necessidade emergente para se efetivar a educação inclusiva.

Nesta perspectiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular ao promover o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação.

Assim, a Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional. E no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Desse modo, a discussão sobre a formação de profissionais a favor da educação democrática, com vistas à inclusão e a escolarização das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, impulsionou também a discussão referente às habilidades e competências dos educadores, que ao atender esses sujeitos, deveriam dominar conhecimentos e aptidões, tais como: a capacidade de identificar os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação ainda na primeira etapa da Educação Básica – no caso, a Educação Infantil –, avaliar as necessidades educativas dos educandos, de adaptar os conteúdos dos programas de estudo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos, de trabalhar em conjunto com professores especialistas em Educação Especial e também com os pais desses educandos.

Este capítulo visa apresentar os saberes dos educadores infantis participantes de um minicurso de formação continuada sobre os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na infância.

[80] Iolete Ribeiro dos Santos – Mestra pela Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestra em Educação PPGE/UNICENTRO.
[81] Carla Luciane Blum Vestena – Pós-Doutora pela Durham University – UK. Doutora em Educação UNESP/Marília. Membro do GIEDH/UNICENTRO (Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste).

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

No que tange a formação do professor, a Resolução CNE/CP, nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, primeiramente define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD. Esse documento também prevê a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, com vistas a formar centros de referência na área das AH/SD, ao atendimento educacional especializado dos superdotados da rede pública de ensino, orientação às famílias e formação continuada dos professores.

Diante do contexto de expansão do acesso de alunos com Necessidades Educacionais Especiais às classes comuns, constatável principalmente a partir da última década do século XX, encontramos, a princípio, os educadores infantis que atuam na classe comum de ensino público dos Centros Municipais de Educação Infantil, participantes desta pesquisa.

Com base na premissa de que a Educação Infantil é um espaço privilegiado de interações e aprendizagem, são imprescindíveis ações voltadas para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Reis (2013) pontua o papel do professor nesse contexto:

> O *locus* da docência é a sala de aula, é neste espaço que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, são necessárias algumas ações para que a aprendizagem aconteça e a principal delas é compreensão dos saberes docentes, é por meio do conhecimento que o professor tem, obtido de suas vivências e experiências, que este conseguirá atingir os objetivos pedagógicos (p.2).

Sendo assim, passemos agora à análise de alguns relatos dos educadores que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Guarapuava/PR, acerca do conhecimento alcançado ao participarem do minicurso, ofertado durante o período do curso de mestrado realizado no ano de 2017.

A partir da compreensão de que a Educação Infantil é um período fundamental para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança de 0 a 5 anos e que a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais deverá acontecer desde essa etapa, Fleith afirma que (2006):

> É na educação infantil que se aponta para a possibilidade de realização de novas interações sociais por meio dos

> reagrupamentos escolares, conforme preconizam os artigos 23 e 24 da nova LDBEN e que buscam, em última instância, não que o aluno se amolde ou se adapte à escola, mas que a escola se coloque à disposição do aluno, como um espaço inclusivo (p. 14).

Nessa perspectiva, é fundamental que a instituição de Educação Infantil oportunize experiências estimuladoras/desafiadoras que possibilitem à criança se desenvolver integralmente, haja vista que esse segmento é a base inicial do seu processo educativo.

Ao falarmos da inclusão da criança com indicadores de AH/SD nessa importante etapa da educação, faz-se necessário considerar que as crianças fazem parte de um grupo heterogêneo, o que implica, assim, uma educação baseada em condições de aprendizagem que as respeite como pessoas singulares.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação, cujos dados foram produzidos no decorrer da pesquisa de mestrado realizada no período de 2016-2017.

Participaram da pesquisa 90 educadores infantis residentes no município de Guarapuava/PR, os quais são denominados por nomes fictícios, no intuito de preservar suas identidades. Obtivemos a aprovação do Comitê de Ética sob o número 59033516.4.0000.0106.

O curso de formação continuada foi realizado no período de 2016 a 2017. Foram realizadas quatro etapas presenciais nas instalações da Unicentro. Nas duas primeiras, discutiu-se o conceito de Altas Habilidades/Superdotação, os mitos e as diferenças entre prodígio, gênio e talentoso. Na 3º etapa foi apresentado e analisado um instrumento elaborado (Apêndice 1), adaptado pelas autoras, que auxilia no reconhecimento dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em crianças do segmento da Educação Infantil. Após, os educadores foram convidados e orientados a observar e fazer anotações dos talentos de seus alunos de 3 e 4 anos. Já na 4º etapa, realizou-se encontros previamente agendados com 29 educadores dos 90 participantes, ou seja, profissionais oriundos de 17 Centros de Educação Infantil participantes das etapas anteriores de formação. Tais educadores foram convidados a participar dessa etapa por terem salientado possíveis talentos em seus alunos. Os encontros permitiram aos pesquisadores a realização do registro das expectativas e angústias dos profissionais quanto à inclusão da criança com indicadores de AH/SD, e também uma entrevista. Uma vez que, os encontros tiveram por objetivo esclarecer dúvidas a respeito do preenchimento do instrumento de identificação de Altas Habilidades/Superdotação.

Os dados produzidos foram analisados a partir do discurso dos educadores infantis participantes, frente à formação continuada na perspectiva da inclusão da

criança com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na etapa da Educação Infantil.

SABERES DOS EDUCADORES INFANTIS APÓS A FORMAÇÃO CONTINUADA

Passemos agora à análise de alguns relatos dos educadores que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Guarapuava/Pr, acerca dos saberes elaborados ao participarem do minicurso.

A respeito do instrumento preenchido pelos participantes da pesquisa, indagamos: O instrumento que você preencheu, lhe auxiliou na compreensão dos indicadores da criança com Altas Habilidades/Superdotação? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

Dos 29 educadores, apenas Joana não respondeu essa questão. Os demais foram unânimes em afirmar que o instrumento favoreceu a sua compreensão acerca das características da criança com AH/SD:

> *"Sim. Pois a partir desse ponto* ***nos informou mais sobre criança,*** *explorando, assim, áreas manifestadas"* (Caroline, 2017).

> *"Sim, com informações adequadas, podemos* ***identificar alunos superdotados ou com Altas Habilidades****, e assim* ***fazer adaptações*** *curriculares que permitam ao aluno aprendizagens significativas"* (Rita, 2017).

> *"Sim, os itens descritos esclareceram, fazendo destacar as áreas em que as* ***crianças manifestam seus talentos****"* (Carmen, 2017).

Notamos, nos relatos das profissionais, que o instrumento favoreceu o olhar diferenciado à criança que apresenta indicadores de AH/SD, pois oportunizou a expressão das primeiras iniciativas de se pensar propostas de adaptação curricular e atividades que visem potencializar as habilidades dessa criança. Em consonância à concepção de Guimarães e Ourofino (2007), "a simples rotulação de um indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional" (p. 55). Isto porque,

> A identificação de cada estudante objetiva possibilitar melhores condições pedagógicas individuais de aprendizagem, ao considerar os diversos interesses, ritmos e habilidades de todos os estudantes, vislumbrando suplantar os padrões rígidos da escola homogeneizadora, reconhecendo e valorizando, assim, a diferença como essência da humanidade (BRASIL, 2015, p.1).

Além do ritmo da criança e suas habilidades, existe a necessidade também de se respeitar as diferentes posturas profissionais dos outros educadores e a necessidade constante de busca de conhecimentos e atualização, isto é, a formação científica. Freire (2003) nos lembra que "a esperança e o otimismo são necessários para mudanças dentro deste contexto" (p.17), ao se referir à educação tradicional. Por isso, salienta ainda que "o educador não pode nunca se acomodar", pois "somos seres condicionados, mas não determinados" (p.17).

Sinalizamos que o curso de formação continuada de educadores infantis foi uma primeira ação dentre outras possíveis. Esta possibilitou, segundo os relatos dos educadores, uma sensibilização inicial da problemática do atendimento às necessidades educacionais das crianças talentosas no segmento da Educação Infantil.

Nesse contexto, de formação na perspectiva inclusiva, indagamos: Em sua sala de aula, você promove o desenvolvimento de talentos ou procura potencializar as habilidades demonstradas pelas crianças? Se sim, conte-nos como você faz? Se não, por quê?

Constatamos que a maioria dos educadores, ou seja, 16 dos 29 entrevistados, relataram realizar alguma atividade com as crianças, sendo essas relacionadas a teatro, jogos ou brincadeiras. Segue alguns relatos que exemplificam os tipos de atividades realizadas:

> *"Procuro potencializar através de* ***teatrinhos com base em livros de história e atividades elaboradas****"* (Rosenilda, 2017).

> *"Utilizando* ***jogos e brincadeiras*** *que lhes propiciem desafios"* (Denise, 2017).

> *"Sim. Estimulando e procurando sempre por* ***atividades, jogos*** *e* ***brincadeiras criativas e desafiadoras****"* (Natália, 2017).

Entretanto, ao observarmos as salas de aulas, não verificamos tais atividades relatadas pelos educadores. Percebe-se que há um distanciamento entre o discurso e a prática desses profissionais. A esse respeito, Freire (2003) afirma que o bom senso do educador diz para "sermos coerentes, diminuindo a distância entre o discurso e a prática. Ele é quem pautará se a sua autoridade na sala de aula não é autoritarismo e também deixa clara a ele que há algo que precisa ser sabido frente a algum problema" (p.61).

Por isso, a prática educativa em si compreende um testemunho rigoroso de **docência e de pureza, já que nela há uma característica fundamentalmente humana: o caráter formador. Para isso, "o educador necessita fazer uso da à corporeificação",** ou seja, das palavras como exemplo (FREIRE, 2003, p.29) [grifos

nossos]. Toda a teoria deve ser coerente com a prática cotidiana do professor, que passa a ser um modelo e influenciador de seus educandos:

> [...] não seria convincente falar para os alunos que o alcoolismo faz mal à saúde e tomar bebidas alcoólicas, deve-se ter 'raiva' da bebida, pois a emoção é o que move as atitudes dos cidadãos e estas partem do conhecimento, do respeito aos outros e a si mesmo, ressaltando que na verdadeira formação docente devem estar presentes o exercício da criticidade ao lado do reconhecimento das emoções - um aprendizado próximo, sem a frieza e mecanicismo do simples fato de aprender e receber conhecimentos (FREIRE, 2003, p.33).

O mesmo autor salienta sobre a necessidade de os educadores criarem as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos educandos(as), num processo em que o educador e o educando não se reduzem à condição de objeto um do outro. Insiste que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p.47), e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico.

Quando a realidade não permitir às crianças experimentarem seus diferentes personagens, ela se refugia em seu imaginário ao criar um mundo mágico que não é completamente dissociado do mundo real, mas que mantém um lado fascinante. O jogo simbólico é uma atividade própria para a criança criar esse mundo imaginário no qual o real e a fantasia se misturam.

Ainda sobre essa questão, alguns educadores, especificamente 6 do total de 29, Letícia, Mirela, Juliana, Vanessa, Carla e Helen, relataram realizar atividades com as crianças, mas não especificaram o tipo de atividade:

> *"Sim. Sempre **inovando e estimulando os alunos**, buscando potencializar suas habilidades"* (Letícia, 2017).

> *"Dou **atividades interessantes** para desenvolver ainda mais o interesse do aluno. Interajo bastante com ele"* (Mirela, 2017).

> *"Trazendo **materiais diversificados**"* (Carla, 2017).

Enquanto três educadores relataram que, nem sempre realizam atividades pedagógicas diferenciadas:

*"**Nem sempre as atividades desenvolvidas atendem individualmente essas crianças**. De modo geral, o trabalho é realizado na coletividade"* (Eliana, 2017).

*"**Creio que parcialmente**. Por exemplo, para o aluno que é mais desenvolvido na área de linguagens, já o desafio para me contar melhor, recontar uma história que eu havia contado anteriormente, já questionei com os numerais em mão qual era referente à quantidade que procurava"* (Joana, 2017).

*"**Nem sempre**, em alguns momentos há disponibilidade de novidades em sala de aula, como imagens ilustradas, jogos da memória, quebra-cabeça"* (Fátima, 2017).

Não obstante que a legislação assegure o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com vistas a atividades pedagógicas diferenciadas, verificamos que são poucas as iniciativas voltadas à garantia desse direito. Muito embora a LDB, em seu artigo 8, inciso IX, enfatize que as escolas da rede regular de ensino devem organizar as classes comuns com atividades que favoreçam esses educandos, 13 educadores dos 29 participantes não realizam tais atividades de aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares.

Este resultado se assemelha aos que foram encontrados por Maia-Pinto e Fleith (2004). Ao contrário do que acontece com educandos que apresentam rendimento escolar abaixo da média, os quais são rapidamente identificados, desfrutam da concepção amplamente divulgada no ambiente escolar e que necessitam de atendimento diferenciado voltado ao atendimento de suas peculiaridades, são oferecidas poucas oportunidades para os que se destacam por suas potencialidades se desenvolverem. No que tange a educação da criança com AH/SD, Cupertino ressalta que:

> A educação desses alunos não pode ser deixada ao acaso, uma vez que deve ser condizente com suas características, além de exigir sistematização e coerência. Sem estímulo, essa pessoa pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio (CUPERTINO, 2008, p. 13).

Faz-se necessário, diante dos resultados, investimento em políticas permanentes de formação inicial e continuada de educadores infantis para que se garantam os direitos dos educandos com Altas Habilidades/Superdotação à identificação, enriquecimento e adaptações curriculares, elaboração de práticas que promovam suas habilidades em sala regular, aceleração, se necessário, e participação em programas específicos que atendam às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada oferecida aos educadores infantis, coparticipantes das investigações realizadas no contexto dos Centros Municipais de Educação

Infantil de Guarapuava, indicou uma direção para revertermos a lacuna existente e demonstrada em pesquisas sobre a falta de formação dos profissionais da Educação Infantil em reconhecer os educandos com indicadores de AH/SD e, assim, propiciar metodologias que atendam aos interesses dessas crianças. Fato esse que ficou evidente nos relatos dos educadores de que a formação continuada oportunizou a eles a reflexão sobre a busca de mais conhecimento em prol da educação inclusiva da criança.

Em resposta aos objetivos propostos para a pesquisa, verificou-se em relação às análises dos relatos dos educadores, que esses compreenderam as características das crianças. Mesmo com a escassez de recursos materiais – o que dificulta a prática pedagógica –, muitos tomaram iniciativa quanto a oportunizar metodologias adequadas às inteligências manifestadas pela criança ao oferecer práticas pedagógicas que respeitam e oportunizam diversas situações de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Abordar a questão referente à percepção das crianças com indicadores de AH/SD por seus educadores, bem como a identificação e o atendimento das necessidades desses sujeitos, ou seja, a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no segmento da Educação Infantil, requer profissionais capazes de promover sua aprendizagem, participação e desenvolvimento.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de novas pesquisas, estudos e discussões acerca da identificação, aprendizagem e prática pedagógica para com as crianças com indicadores INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DE de AH/SD na etapa da Educação Infantil, pois as produções encontradas nessa área apresentam um número bastante tímido, configurando essas crianças com certa invisibilidade no sistema educacional brasileiro, deixando de serem potencializadas as habilidades desses sujeitos.

Diante disso, acreditamos que investigações que tragam o comprometimento em debater a formação de professores para a identificação e inclusão da criança com AH/SD na etapa da Educação Infantil, serão possíveis caminhos para revertermos o quadro da invisibilidade da no segmento da Educação Infantil.

Ao retratarmos e analisarmos dados referentes aos saberes dos educadores quanto à inclusão de crianças na Educação Infantil, considerou-se que a formação continuada dos profissionais que atuam nessa área é um fator relevante, pois a inclusão da criança na etapa da Educação Infantil é uma realidade no sistema educacional brasileiro. É importante o preparo desses profissionais quanto à capacidade em reconhecer e identificar crianças com indicadores de AH/SD e, assim, propiciar metodologias correspondentes aos seus interesses, uma prática que caminha rumo à escola inclusiva.

APÊNDICE 1

INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PR

Instituição: _____
Nome do aluno: _____
Data de nascimento:_____/_____/_____ Idade:_____ Sexo:_____
Turma:_____Turno:_____Data:_____/_____/_____

Critérios para preenchimento do instrumento

1- Raramente	2- Ocasionalmente	3- Frequentemente	4- Continuamente

Fazer um **x** na coluna correspondente ao critério acima

Nº	Itens	1	2	3	4
1	Apresenta vocabulário e expressão verbal (elaboração e fluência de ideias) avançado para a sua idade cronológica?				
2	É questionador, extremamente curioso, está sempre questionando, procurando descobrir o "com" e o "porquê" das coisas?				
3	Possui informações a respeito de uma variedade de assuntos acima do interesse habitual dos colegas de sua idade?				
4	Faz uso de termos que normalmente as crianças na mesma faixa etária não utilizam?				
5	Faz tentativas de leitura através das figuras contidas nos livros ou de gêneros textuais?				
6	Realiza tentativa de escrita em diferentes situações?				
7	Demonstra elevado nível de atenção e concentração ao realizar atividades visuoespaciais?				
8	É um observador dinâmico e eficiente, demonstrando habilidade acentuada na percepção de detalhes referentes a diferentes contextos?				
9	É criativo e imaginativo, produz coisas novas e originais com diferentes tipos de materiais?				
10	Tem facilidade para perceber a beleza nas formas e cores?				
11	Estabelece relações lógicas (abstratas), sem fazer uso do concreto?				
12	Possui facilidade em quantificar, seriar e classificar?				

13	Faz uso dos símbolos numéricos com facilidade?				
14	Formula hipóteses e justifica os fatos utilizando seus próprios argumentos?				
15	Possui habilidade para quantificar e associar aos símbolos numéricos?				
16	É persistente nas atividades que realiza?				
17	Aprende rapidamente sobre diversos assuntos?				
18	Demonstra independência e autonomia em diversas situações?				
19	Demonstra iniciativa e liderança em atividades grupais?				
20	Apresenta habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas?				
21	Possui facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos?				
22	Demonstra originalidade e criatividade na resolução de problemas de conflitos em seu contexto social?				
23	É sensível a injustiças tanto em nível pessoal quanto social? Percebe-se essa característica em suas falas e comportamentos?				

Instrumento adaptado de Machado e Vestena (2017) por Ribeiro e Vestena para fazer parte do projeto de pesquisa da Mestranda Iolete Ribeiro dos Santos PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) UNICENTRO – PR, sob a coordenação da Prof.ª Dra. Carla Luciane Blum Vestena. 27/11/2015.

Responsável pelo preenchimento:

_____

Nome, função e assinatura.

CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO E TABULAÇÃO DOS DADOS

Somar os pontos por habilidade específica. **HABILIDADE LINGUÍSTICA VERBAL**: itens 01, 02, 03, 04, 05 e 06. **HABILIDADE VISUOESPACIAL:** itens 07, 08, 09, 10, 11 e 12. **HABILIDADE LÓGICO- MATEMÁTICA:** itens: 13, 14, 15, 16, 17 e 18. **HABILIDADE GERAL**: itens 19, 20, 21, 22 e 23. Em seguida transformar os pontos em porcentagem. Quanto maior a porcentagem de acertos, maior a habilidade intelectual específica do aluno. Deve-se dar ênfase aos comportamentos observáveis e na sua frequência, ou seja, em parâmetros que são relativamente objetivos e, consequentemente, menos sujeitos a diferenças de interpretação. Por outro lado, há uma limitação no sentido de se valorizar mais a manifestação do que o potencial das habilidades mentais.

Nº	TIPO DE INTELIGÊNCIA RELACIONADA AOS ITENS	RESULTADO
01	Habilidade Linguística Verbal	
02	Habilidade Linguística Verbal	
03	Habilidade Linguística Verbal	
04	Habilidade Linguística Verbal	
05	Habilidade Linguística Verbal	
06	Habilidade Linguística Verbal	
07	Habilidade Visuoespacial	
08	Habilidade Visuoespacial	
09	Habilidade Visuoespacial	
10	Habilidade Visuoespacial	

11	Habilidade Visuoespacial	
12	Habilidade Visuoespacial	
13	Habilidade Lógico-matemática	
14	Habilidade Lógico-matemática	
15	Habilidade Lógico-matemática	
16	Habilidade Lógico-matemática	
17	Habilidade Lógico-matemática	
18	Habilidade Lógico-matemática	
19	Habilidade Geral	
20	Habilidade Geral	
21	Habilidade Geral	
22	Habilidade Geral	
23	Habilidade Geral	

TIPO DE INTELIGÊNCIA	TOTAL DOS PONTOS		
	Pontos Máximos	PA - Pontos Alcançados	% Porcentagem
❖ LINGUÍSTICO-VERBAL	24		
❖ LÓGICO-MATEMÁTICO	24		
❖ VISUOESPACIAL	24		
❖ INTER E INTRAPESSOAL	20		

Tabela para transformação em porcentagem (%), dos pontos alcançados (PA) nas habilidades específicas.

PA	%	PA	%	PA	%	PA	%	PA	%
6	25%	10	41,66%	14	58,33%	18	75%	22	91,66%
7	29,16%	11	45,83%	15	62,5%	19	79,16%	23	95,83%
8	33,33%	12	50%	16	66,66%	20	83,33%	24	100%
9	37,5%	13	54,16%	17	70,83%	21	87,5%		

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez.1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deficiência física**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação -** PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível Em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 20 de março de 2017.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

FLEITH, D. S. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação. 4 ed. Brasília, DF: MEC/SEE, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUIMARÃES, T. G. & OUROFINO. V. T. A. T. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D.de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** V 1, orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

JESUS, D. M. de & EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. In. MIRANDA, T. G. F. & TEÓFILO, A. G. **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MILITÃO, A. N. Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores. **Colloquium Humanarum**, vol. 9, n. Especial, 2012, p. 745-765.

PRAIS, J. L. de S. ROSA V. F. **A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial:** uma análise. Revista Educação Especial. V. 3, n. 37, 2017. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833. Acesso em 17 de maio de 2017.

REIS, D. S. **A inclusão e a formação docente**: novas competências para a prática educativa. Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina- 2013.

APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AVALIAÇÕES EXTERNAS: BREVES APONTAMENTOS

Geyso Dongley Germinari[82]
Francielli Czelusniak Costa Chepluki[83]

INTRODUÇÃO

O intuito desse artigo, através de um recorte do projeto de pesquisa da futura dissertação, é discorrer sobre a política de avaliações externas e possíveis consequências na educação – aqui no caso a Educação Histórica dos sujeitos aprendentes. O texto foi dividido em duas partes onde num primeiro momento será discutido o viés e teoria do campo de pesquisa denominado Educação Histórica para posteriormente discutir sobre a atual prática de desempenho educacional que são as avaliações externas; concluindo com relação entre os dois campos.

A partir de experiências empíricas na profissão docente é possível observar uma prática adotada pelas secretarias de educação e escolas para obtenção de notas altas ou bom rendimento dos alunos nas chamadas avaliações externas ou avaliações em larga escala que são avaliações planejadas por agentes fora da escola com intuito de avaliar o desempenho dos alunos a partir das habilidades das disciplinas de Português e Matemática. Nesse caso, problematiza-se qual o lugar da disciplina de História[84], se o ensino se foca nas duas disciplinas citadas, para objetivar bons índices nas avaliações governamentais? Pensa-se as demais aprendizagens nãos erem importantes? A partir dessa crítica as avaliações externas, voltada nesse caso à Educação Histórica, que se objetiva esse estudo.

Educação Histórica é um campo de pesquisa que faz parte do ensino de História, porém diferente dessa que se ancora em várias linhas metodológicas como Didática, História, Antropologia, Psicologia Sociologia a Educação Histórica possui uma fundamentação científica própria "baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia" (GERMINARI, 2011, p.55).

Por possuir uma fundamentação própria a Educação Histórica vai se ancorar na própria epistemologia da História segundo Germinari (2011, p. 56) "parte-se da premissa que existe uma cognição própria da História fundamentada na racionalidade histórica".

[82] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Departamento de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati. E-mail: geysog@gmail.com
[83] Coordenadora Pedagógica da educação básica municipal de Irati – Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: franciellichepluki@gimail.com.
[84] Também as outras disciplinas do currículo, porém aqui o estudo será a partir da disciplina de História.

Por ser um campo de crescente importância dentro do ensino de História pesquisas na área de Educação Histórica se tornam importante para difundir conhecimentos que venham a somar na prática da sala de aula principalmente entre professores da educação básica que possuem informação limitada acerca desse tema, portanto ainda trabalhando com uma história baseada nos estereótipos de heróis, nações pátria e memorização, ensino esse já demonstrado como obsoleto como diz Barca (2001) "baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções estereotipadas" justificando a importância de que pesquisas nessa área venham a ser mais frequentes e difundidas.

Passando ao campo da avaliação pode-se dizer que as avaliações externas de desempenho são aquelas avaliações realizadas por algum órgão fora da escola, são produzidas em larga escala com propósito de avaliar o desempenho escolar dos estudantes.

> A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas (FREITAS, 2014, p.47).

O objetivo será fazer uma crítica a esses modelos de avaliações pois empiricamente percebe-se que o ensino e currículo das escolas nos últimos anos vem envolto quase que inteiramente a obter bons resultados nessas avaliações, porém antes de se pensar em alcançar melhores notas, tem de se levar em conta a condição social que tal escola está inserida, por conseguinte o aluno, e sua real aprendizagem na escola.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Artigo de natureza qualitativa utilizou da pesquisa bibliográfica e documental com objetivo de analisar e abordar o objeto das avaliações externas no ensino de História.

Fundamenta-se principalmente nas teorias de Jörn Rüsen da didática da História para conceitualizar as ideias da Educação Histórica. No campo das avaliações externas Paulo Freire e Luiz Carlos Freitas serão os principais aportes teóricos.

Estudos em Educação Histórica são relativamente novos e possuem a característica importante de colaboração internacional pois há uma forte comunicação entre pesquisadores dos países que utilizam desse campo de pesquisa como: Canadá, Estados Unidos, Espanha e principalmente pesquisadores do Brasil e de Portugal vem dialogando bastante.

Por ser um campo de crescente importância dentro do ensino de História pesquisas na área de Educação Histórica se tornam importante para difundir conhecimentos que venham a somar na prática da sala de aula principalmente entre

professores da educação básica que possuem informação limitada acerca desse tema, portanto ainda trabalhando com uma história baseada nos estereótipos de heróis, nações pátria e memorização, ensino esse já demonstrado como obsoleto como diz Barca (2001) "baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções estereotipadas."

Como teoria a Educação Histórica vem se baseando nos estudos de filosofia da História de Jörn Rüsen, filósofo e historiador alemão, que apresentou a concepção e consciência histórica. De forma simples a consciência histórica é a articulação/orientação do passado-presente-futuro, onde o conhecimento e análise do passado nos orienta no presente e consequentemente o futuro, nas palavras de Rüsen (2010, p. 58) " a consciência histórica tem uma função prática", que seria: "[...] uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica".

As políticas de avaliações de desempenho educacional estão no cerne das discussões atuais, hoje, mais urgente ainda se torna esse tema pois, a educação atual está se tornando mercadoria das políticas neoliberais. Charlot (2020) fala da questão dos desempenhos escolares e da criação desse sistema escolar "desenvolvido pelas sociedades que aspiram ao desenvolvimento".

> O desempenho dos alunos é constantemente avaliado por testes que decidirão seu destino na gestão do fluxo, e que mantém uma pressão quase permanente sobre as escolas – sobre os alunos, mas também sobre seus pais e professores. Desse ponto de vista, a avaliação, a classificação e a hierarquização que elas induzem são os instrumentos contemporâneos para submeter a juventude à disciplina e à norma (CHARLOT, 2020, p. 62-63).

Para Libâneo (2012) as avaliações em larga escala ao invés de promover a qualidade da educação ou servir como instrumento para a avaliação diagnóstica, nesse modelo serve "para o controle e regulação por parte do Estado".

> A avaliação educacional em larga escala faz parte das políticas que vêm sendo desenvolvidas em vários países, desde os anos 80 do século XX, por meio de testes estandardizados, com ênfase nos resultados ou produtos educacionais. A sociedade brasileira tem presenciado, nos últimos anos, discursos que defendem a aplicação de testes educacionais unificados nacionalmente com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de ensino, a fim de controlar a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras (LIBÂNEO, 2012, p. 263).

Outra crítica a esse modelo de avaliação é que há que se levar em conta que desse modo o professor se sente obrigado e/ou é incentivado pelos gestores a trabalhar só ou majoritariamente com conteúdo e disciplinas que se inserem nas avaliações, sendo estes Português e Matemática, portanto privilegiando esse aprendizado e deixando de lado as disciplinas consideradas das "humanidades" e que também possuem objetivos importantes no desenvolvimento cognitivo do aluno em sua fase de aprendizado.

> Qualidade, portanto, não deve ser vista apenas como "domínio de Português e Matemática", mas além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Neste sentido, a qualidade da escola depende, também, da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola (FREITAS, 2014, p.79).

Se apropriando do termo de Fernandes (2019) seria como um "afunilamento" onde o professor privilegia e os alunos aprendem somente os conteúdos que irão cair na prova.

> Além do mais, este efeito afeta substancialmente o que é ensinado e como é ensinado, dando, por exemplo, mais ênfase a tarefas de natureza rotineira e menos a tarefas que exigem mais tempo e que envolvem processos de recolha, organização, tratamento e análise de informação. (FERNANDES, 2019, p.649)

Também é pertinente comentar sobre a regulação ou cobrança que ocorre para com o docente, da parte de secretarias de educação e gestores, no sentido de que quando o resultado do aluno ou turma é abaixo do esperado na avaliação a culpabilização recai em cima do professor; sem análise do porque isso ocorreu, se a escola insere-se em um bairro precário, se algum aluno passa por problemas, se a turma já tinha defasagem de anos anteriores. Percebe-se que não interessa a aprendizagem efetiva do aluno a ênfase se dá no resultado imediato e a responsabilidade sempre será do professor que arcará com as consequências de ser tachado como "mal" professor, Fernandes (2019) discute sobre a importância dessa pressão recorrente aos docentes, em seu trabalho "é importante referir que os próprios professores sofrem consequências como resultado das pressões sentidas para que os seus alunos obtenham boas notas nos exames".

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AVALIAÇÕES EXTERNAS, UMA POSSÍVEL CONTRADIÇÃO?

Schmidt (2012) em seu artigo que versa sobre a disciplina de História como um conteúdo escolar, relata que seu início se deu com o " marco fundador o Regulamento de 1838 do colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo". Porém o ensino de História daquela época era marcado pelo embate entre a História Sagrada e a História laica e fortemente baseada nos conteúdos europeus onde propunha-se a "existência de uma forte influência das concepções europeias da história, particularmente a francesa" (Schmidt, 2012). Cabe aqui uma problematização - onde inseria-se a diversidade cultural brasileira nesse currículo? Sabendo que o Brasil um país com tantas etnias e raças e sendo a sua de origem não europeia, baseava-se num currículo com conteúdos onde era privilegiado o eurocentrismo. Onde cabia essa diversidade cultural, principalmente a "verdadeira" história dos negros e indígenas, no currículo da época?

Já nos anos de 1930 houve a chamada pedagogização da História, que é um dos pontos onde vai se inserir, hoje, a diferença entre o ensino de História e a Educação Histórica:

> Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história (SCHMIDT, 2012, p.79).

Adiante na década de 1960 houve a chamada "crise no código disciplinar da História" (SCHMIDT, 2012, p. 85) seria a década de início da ditadura militar brasileira onde houve a junção das disciplinas de História e Geografia para a consolidação da disciplina de Estudos Sociais e posteriormente Educação Moral e Cívica. Foi uma disciplina fortemente marcada por uma doutrinação em favor da Pátria brasileira com comemorações de datas cívicas, hinos, desfiles cívicos, ou seja, os objetivos específicos das duas disciplinas, História e Geografia, foram suplantados por um ensino que extinguia a criticidade da formação dos alunos.

> A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo

> momento na construção do código disciplinar da História (SCHMIDT, 2012, p. 86).

Ao final da ditadura militar nos anos 1980, as disciplinas de História e Geografia voltam ao seu caráter autônomo e inicia-se um momento de efervescência entre estudiosos e professores de História. Com a redemocratização brasileira, o ensino de história foi tomado como objeto em novas pesquisas acadêmicas e professores do ensino básico, que antes não possuíam autonomia para inovar em suas aulas, utilizaram de novas metodologias e recursos em suas aulas como filmes, vídeos, músicas, jornais, "porém partindo de novas perspectivas teórico-metodológicas" (GERMINARI, 2011, p. 54).

Germinari (2011) pontua que a concretização do campo de pesquisa se deveu a dois eventos sobre ensino de História: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em 1988 e o Encontro Nacional de pesquisadores de Ensino de História criado em 1993. Porém, linhas e grupos de pesquisa de Educação Histórica foram percebidos com maior evidencia a partir de 2005 e a partir daí esse campo vem crescendo a cada ano o que também pode ser percebido através de pesquisas acadêmicas e seus resultados qualitativos na área.

A educação histórica é entendida como o rompimento dos caminhos tradicionais do ensino de história dando ênfase no modo como os alunos compreendem e constroem o seu conhecimento em História. Compreende-se que ao entrarem na escola, as crianças, já possuem ideias relacionadas com a história, aprendendo com a família, a comunidade, sociedade e as variadas mídias, esses fatores culturais aprendidos desde muito cedo vem contribuindo para o seu conhecimento, ou seja, a formação da consciência histórica (que é a relação estrutural entre o passado o presente e o futuro) se constrói na sociedade e não somente na escola. Nas palavras do filósofo e historiador Rüsen (2001, p. 58) consciência histórica é "o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana".

Sobre a concepção do campo de Educação Histórica as autoras Ramos e Cainelli (2015, p.13) destacam:

> A Educação Histórica, como área do conhecimento, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado.

Pesquisas nesse campo investigativo se destacam pela teoria privilegiar o

conhecimento da natureza histórica e a metodologia perseguir compreender o conhecimento das ideias dos alunos sobre a História, ou seja, as pesquisas têm relação direta com a sala de aula, buscando resolver os problemas daí advindos. Também a preocupação desse campo se difere de outros, por tentar entender como o sujeito aprende história e não somente na aprendizagem desse sujeito, seria um ensino pensado a partir da aprendizagem.

Cabe aqui utilizar das ideias de Freire para fazer uma ponte entre Educação Histórica e avaliações pois essa política educacional pensada quantitativamente se afasta das ideias de consciência crítica e educação emancipadora de Freire e de Rüsen.

> Chamar o aluno a assumir-se enquanto conhecedor, não como recipiente do conhecimento que se transfere. É assim que ele vai aprender. O que libertará o menino operário, se ele entrar num processo de luta política, é a consciência de que pode conhecer e pode fazer História (FREIRE, 2020, p. 385).

As avaliações externas como conhecemos hoje, para além do objetivo de aprendizagem e com um toque de controle educacional, tiveram um destaque maior no Brasil a partir da decada de 1980 segundo Perboni e Di Giorgi (2013). Freire em uma de suas obras, "Professora sim. Tia, não", fala sobre a avaliação ser uma medida para a "prática da ação" e não como uma punição para o docente como algumas vezes ocorre:

> [...] Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora.
> [...] Neste sentido, a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para *formar* (FREIRE, 2021, p. 34).

Continua sua reflexão sobre a importância da "avaliação da prática" pelo docente, ser um refletir do seu trabalho cotidianamente,traz como sugestão nessa área, o conceito de "avaliação do contexto" (2021), que seria reconhecer desde o início do processo o que vem ocorrendo, acabar com a prática usual de avaliar o final, o resultado, o faz lembrar a prática das avaliações externas e a avaliação de seus resultados:

> [...] significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da *intervenção* que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalhamos (FREIRE, 2021, p. 35).

Passando agora pra um breve histórico das avaliações externas Luckesi (2018) informa que em 1988 foi criado o Saeb que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica e suas avaliações no sistema de ensino ocorrem de dois em dois anos. Sua primeira investigação se deu em 1990 e de lá pra cá houve alguns ajustes, sendo que a prova Brasil, a mais conhecida nesse setor, teve início em 2005. Segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão responsável pelas avaliações governamentais:

> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. [...]Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturações até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio[88]. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021)

Atualmente as avaliações em larga escala brasileiras se concentram na Prova Brasil, o Exame Nacional de desempenho de Estudantes – Enade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e o Exame Nacional do Ensino Médio (OLIVEIRA, 2017). Sem contar as avaliações externas particulares de cada estado e cidades. Percebe-se ser várias as avaliações externas, como também as internas da instituição, que o aluno precisa passar durante seus anos escolares.

A crítica as avaliações externas, nesse trabalho, se deve a alguns fatores. Um deles seria a cobrança efetiva de habilidades e competências somente das disciplinas de Português e Matemática, que são as disciplinas cobradas nas avaliações, de maneira que os professores tendem a focar seu trabalho nessas duas disciplinas (com objetivo de ajudar o aluno/turma/escola atingir bom resultado na avaliação) deixando a impressão que o restante das disciplinas não tem importância .

Bernard Charlot (2020) critica essa falta de cobrança das outras disciplinas

[88] Informações retiradas do site: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em:16 jun. 2021.

do currículo pois dá-se a impressão de que alguns conteúdos importam mais do que as outros, chamando de "miragem burocrática de avaliação":

> [...] cujos resultados são considerados com muita atenção pelos políticos, ao ponto de promover reformas, apenas diz respeito à língua materna, matemática e ciências; as outras disciplinas, aparentemente, não têm importância suficiente para merecer serem avaliadas (CHARLOT, 2020, p. 75).

Uma reflexão, se faz pertinente, sobre o ensino de História. Sabendo que um de seus objetivos é o da formação da identidade crítica do sujeito através das narrativas históricas biográficas do aluno, o que poderá acarretar ao aluno que não terá esse ensino trabalhado de forma crítica, em detrimento das habilidades e competências das avaliações externas? Isso se torna de importante análise até pelo momento atual de negacionismo histórico que o Brasil está inserido, pois a falta de compreensão do entorno do sujeito e a falta de interesse na disciplina de História acarreta posteriormente nesse negacionismo histórico, porque esses alunos não consideram a disciplina importante por não terem sidos colocados como sujeitos da história.

REFLEXÕES FINAIS

Opina-se que uma sociedade mais justa e igualitária se dá a partir de uma escola com uma aprendizagem crítica. O atual modelo educacional com vistas a obter mais resultados e qualidades nas avaliações educacionais é obsoleto e prejudica o aprendizado histórico, como outras aprendizagens, e está longe de alavancar esse aprendizado aos alunos. Sabendo da importância do desenvolvimento da consciência histórica para um ensino voltado a humanização e identidade dos sujeitos, o afastamento da disciplina de História em detrimento das avaliações em larga escala dilui as objetividades do ensino voltando-se há uma prática de ensino já demonstrada superficial, ineficaz e ímproba.

No atual momento que a sociedade e educação brasileira se insere, mais importante se torna uma educação libertária e crítica, se apropriando do termo de Paulo Freire. Sem soar de sobremaneira utópica combater a esse neoliberalismo das políticas educacionais de avaliações externas se torna importante para atingir esse objetivo de uma sociedade mais crítica que combata as injustiças sociais. Que não se conforme com a opressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras.** Porto, v.2, p.13-21, 2001.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?:** uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020

FERNANDES, D. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhas Críticas**, v. 25, jan-dez, p. 644-660, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**.7 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2014.

GERMINARI, G D**. Educação histórica:** a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTED BR On-line, Campinas, n.42, p.54-70, jun 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 01/07/2021.

LUCKESI. C. C. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, Q. C. da S.; COELHO, D.; CASTANHA, A. P. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: eficiência e produtividade x qualidade. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 19, 2017.

PERBONI, F.; DI GIORGI, C. A. G. Uma análise das avaliações em larga escala sob a perspectiva de Paulo Freire. **Colloquium Humanarum**, v.10, n. Especial, p. 1324-1332 jul-dez, 2013.

RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. A Educação histórica como campo investigativo. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 11-27, 11 out. 2015.

RÜSEN, J. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, 2001.

RÜSEN, J. **Teoria da história:** uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Coord). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v.16, n. 37, p. 73-91, maio/ago, 2012.

NEURODIVERSIDADE E IDENTIDADE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ESTUDOS BRASILEIROS

Kelly Maria Lopes Ribeiro Gomes[89]
Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby[90]

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) afeta o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa nas relações sociais, linguagem e comportamento. Em geral os sintomas estão presentes desde o nascimento e podem ser detectados nos primeiros anos de vida. Para Hume, *et al.* (2020, p. 8-9), "o comportamento restritivo e repetitivo (RRB) pode incluir comportamento ou fala estereotipada, fixação ou interesses em assuntos específicos (...) e adesão estrita a rotinas, horários ou ambientes".

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da elaboração e promulgação da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), houve uma expansão das pesquisas educacionais voltados à educação inclusiva, aos movimentos sociais de apoio e de grupos de pais das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Os temas discutidos são variados e englobam desde os direitos para inclusão social e escolar até as reflexões sobre a posição e forma de oferta do atendimento educacional especializado (AEE) disponibilizados, até as formas de diagnosticar e classificar as pessoas com TEA.

O parágrafo único da Lei nº 12.764/2012, estabelece que quando "comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado, ficando a escola responsável pelo atendimento adequado" (BRASIL, 2012)

Diante disso, indaga-se como o grupo de proposições culturais e sociais que refletem na construção da identidade e do diagnóstico de neurodiversidade do estudante com TEA podem interferir nos processos de Educação Inclusiva?

Nesse sentido, definiu-se como objetivo dessa pesquisa identificar os estudos publicados que abordaram as contribuições do AEE na educação inclusiva e dos estudos de neurodiversidade na construção da identidade dos estudantes com TEA.

[89] Kelly Maria Lopes Ribeiro Gomes – Graduação em Pedagogia. Mestranda em Educação pela UNICENTRO, pesquisa voltada ao Transtorno do Espectro Autista. Analista do Comportamento Aplicada.

[90] Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby – Graduação em Pedagogia (1996) pela UNICENTRO, Mestrado/Doutorado em Educação pela UFPR, professor do Departamento de Pedagogia.

A reflexão sobre AEE neste estudo, teve como alvo as ações educativas propostas aos estudantes com TEA a partir diagnósticos e critérios de classificação que agem sobre a forma como essas pessoas são percebidas dentro das escolas inclusivas. O sistema educacional é normatizado a partir de padrões de desempenho acadêmico, tanto em termos de tempo de aprendizagem, quanto de quantidade de saber. A tendência de argumentar que, se os indivíduos são semelhantes em um aspecto, também são em outro, mesmo que alguns aspectos do comportamento possam ser muito diferentes entre culturas, ainda se faz presente no meio educacional (TODOROV, 2000).

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para discutir a temática do AEE e as relações entre os estudos sobre neurodiversidade e identidade nos estudantes com TEA optou-se por realizar o levantamento bibliográfico dos estudos publicados no Portal de Periódicos da Capes, da Revista Educação Especial, Educação em Revista, Biblioteca Eletrônica Científica Online – SciELO e Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia – PePsic. Esses portais foram escolhidos por publicarem estudos sobre educação e saúde submetidos e avaliados por comitês científicos antes de sua circulação.

Inicialmente foi realizada a busca com a combinação dos seguintes descritores inclusão *and* cultura *and* autismo; diversidade *and* estudos culturais *and* autismo; indentidade *and* cultura *and* autismo; inclusão *and* movimentos sociais *and* autismo. Para complementar a busca, foi realizada com as mesmas combinações, porém, utilizando o termo - transtorno do espectro autista, em substituição da palavra autismo.

A seleção do resultado das publicações incluiu artigos de revisão de literatura e estudos empíricos que apresentavam como objetivo a identidade da pessoa com TEA, neurodiversidade e TEA, o AEE com foco no ensino colaborativo e estudos culturais e movimentos sociais voltados à inclusão da pessoa com TEA.

Considerou-se também como critérios de inclusão secundários pesquisas que apresentassem a figura do profissional responsável especializado para o TEA, mesmo com denominações diferentes, como forma de localizar dados sobre o AEE.

A análise do material coletado foi qualitativa e excluiu-se os estudos cujas temáticas ou objetivos não contemplavam a finalidade proposta nessa investigação, ou não enfocava aspectos relacionados aos estudos culturais, movimentos sociais, neurodiversidade e identidade da pessoa com TEA. Foram selecionados 8 estudos publicados em língua portuguesa, sendo analisados os títulos e palavras-chave, na sequência foram lidos os resumos e finalmente os trabalhos completos.

AEE DIAGNÓSTICO E IDENTIDADE NO TEA

Para representar as discussões dessa sessão foram selecionados 3 estudos que refletem sobre o impacto do diagnóstico de TEA na construção da identidade, integração social e escolarização dos estudantes que pertencem a esse grupo. (Quadro 1)

Quadro 1: Estudos sobre Identidade no TEA

Grupos	Títulos	Autores	Estudo
Identidade – TEA	A (des)construção social do diagnóstico de autismo no conte xto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho.	Aydos, V. (2019)	Artigo
	Sua majestade o autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo	Furtado, L. A. R. (2011)	Tese

Fonte: dados da pesquisa

O processo de inclusão dos estudantes com TEA está relacionado às mudanças ocorridas na sociedade, na escola e nas políticas públicas nas últimas décadas. Tais mudanças têm levado a questionamentos sobre como as formas como a determinação do diagnóstico se relaciona com a constituição da identidade e a inserção dessas pessoas na sociedade e na escola. Diante desses desafios a Educação Especial oferece suporte à Educação Regular por meio do AEE e fortalece as bases educacionais do ensino inclusivo.

O diagnóstico de TEA tem implicações sociais, emocionais e educacionais para as pessoas que estão no Espectro e suas famílias. A escola inclusiva aprende aos poucos a agir com responsabilidade diante das diferenças individuais que se manifestam no TEA, revendo sua própria estrutura de ensino. O diagnóstico de TEA não serve de justificativa para uma concepção de inabilidade, incapacidade de aprendizagem, inadaptação ao ambiente escolar ou a valorização de determinadas habilidades como algo excêntrico, conforme mostram os estudos de Aydos (2019) e Furtado (2011).

Se na história da educação inclusiva houve avanços importantes e consistentes a partir da década de 70, atualmente são as dificuldades na organização do AEE que desafiam as organizações escolares. Vários fatores contribuem para essa realidade, dentre os quais merecem destaque a formação docente, os padrões de desempenho acadêmico impregnados nos programas de ensino, a organização segmentada e rígida do tempo escolar, o serviço do AEE voltado ao diagnóstico embasado no modelo médico-pedagógico e os estigmas e mitos sobre os comportamentos dos estudantes com TEA.

No reconhecimento da diversidade como elemento de construção da identidade da pessoa com TEA no meio escolar e social, pode-se considerar o conceito de neurodiversidade (ORTEGA, 2008), que é uma expansão do conceito de Neurocultura (KUPPER, 2002), para se refletir sobre as estruturas inclusivas no

contexto escolar. Nesse sentido, é possível perceber que os conceitos de funcionalidade e parâmetros de deficiência associados ao TEA podem ser influenciados pelo comportamento social difundido em determinada época (TODOROV, 2000).

A definição do TEA, historicamente vem sendo categorizada e denominada dentro de diferentes grupos e subgrupos, sempre associada a doença mental, deficiência intelectual e altas habilidades, fato que reflete a complexidade do diagnóstico (GOFFMAN, 1988). Essa condição vem sendo amplamente discutida no campo educacional pois, a diversidade de características do transtorno é tão impactante que confunde professores e dificulta os atendimentos pedagógicos, adaptações metodológicas e mediação da aprendizagem. Assim cria-se um estigma e a pessoa estigmatizada acaba "[...] aceitando com naturalidade a si mesmo e aos outros, uma aceitação de si mesmo que nós não fomos os primeiros a lhe dar. Assim, permite-se que uma aceitação-fantasma forneça a base para uma normalidade-fantasma" (GOFFMAN, 1988, p.143).

Isto não significa que o professor não busca conhecimento, ou que a escola não esteja preparada para a inclusão, mas que o sistema de ensino ainda carece de investimentos em formação docente, planejamento e currículos flexíveis, materiais diversificados, enfim, de um projeto mais amplo de escola inclusiva.

Por um longo tempo as características das pessoas com deficiência estiveram diretamente associadas ao conceito de inadaptação (VAYER, 1986). A origem orgânica dos comportamentos foi considerada impeditiva da aprendizagem formal na escola, e muitas crianças foram mantidas em casa sem acesso educação, outras frequentaram escolas especializadas a vida toda. A preocupação com a escolarização dos estudantes com deficiência começou século no final do século XIX, porém, o assistencialismo ligado à saúde permaneceu até final as últimas décadas do século XX (PLAISANCE, 2005).

Por muito tempo a condição da pessoa com TEA foi relacionada a problemas psiquiátricos de origem emocional, e em interface com a psicanálise, considerou-se que mães incapazes de proporcionar afeto a seus filhos, produziam perturbações graves no desenvolvimento das crianças, provocando-lhes alterações na função psíquica (COOL, 2004). A esse respeito, Cool (2004) descreveu que foi utilizado o termo 'psicose simbiótica' para associar a ocorrência do TEA ao relacionamento mãe-filho.

Em suma, o TEA foi tratado como doença, com prescrição de medicamentos, terapias psiquiátricas e internações em hospitais para reabilitação. ssa concepção trouxe grandes consequências para a educação dessas pessoas que passaram a ser vistas como incapazes e desajustadas. Essa associação do TEA à condição de deficiência intelectual e doença mental, pressupunha que a sociedade deveria encontrar um lugar segregado para esta população, pois acreditava-se que não conseguiriam aprender em escolas comuns juntamente com os demais estudantes (PLAISANCE, 2005).

Assim, considerando a cultura como comportamento revelado em padrões explícitos (OPLER, 1958), as reações emocionais culturalmente condicionadas e padrões de comportamentos habituais que seus membros adquirem pela instrução ou pela imitação, os agrupamentos sociais e a totalidade das reações e atividades mentais e físicas que caracterizam o comportamento dos indivíduos que compõem um grupo social (KUPPER, 2002), a identidade da pessoa com TEA estaria intimamente ligada a forma como foi entendido o transtorno no meio social, despertando estigmas que não revelavam a realidade (GOFFMAN, 1988).

MOVIMENTO DA NEURODIVERSIDADE, ESTUDOS CULTURAIS E TEA

A partir da década de 80 as pesquisas evidenciaram muitas singularidades no diagnóstico do TEA, como as características de comportamentos sociais alterados, deficiências como comorbidades e condições relacionadas às altas habilidades em determinadas áreas cognitivas. Também, discussões envolvendo a conceitualização do TEA como um conjunto único de habilidades que podem ser vistas como pontos fortes aumentam consideravelmente em diversas áreas (URBANOWICZ ET AL, 2019).

Os esforços para definir o TEA originaram estudos em diversas áreas que descreveram um conjunto de características, tais como, alterações na interação social, imaginação e linguagem (WING; GOULD, 1979), estranhamento no comportamento social (O'BRIEN, 1996), ruptura do desenvolvimento cognitivo de habilidades representacionais (DAWSON; LEVY, 1989).

Os estudos realizados sobre os movimentos sociais e o TEA, são escassos, e 3 dos selecionados são do mesmo autor (ORTEGA, 2008, 2009a, 2009b), o estudo de Rios e Camargo (2019) discute identidade e especialismo do TEA no SUS. (Quadro – 2)

Quadro 2: Estudos sobre Movimentos Sociais e TEA

Movimentos sociais – TEA	Deficiência, autismo e neurodiversidade	Ortega, F. (2009)	Artigo
	Neurociências, neurocultura e autoajuda cerebral	Ortega, F. (2009)	Artigo
	O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade	Ortega, F. (2008)	Artigo
	Espe cialismo, especificidade e identidade: As controvérsias em torno do autismo no SUS	Rios C.; Camargo Júnior, K. R. (2019)	Artigo

Fonte; dados da pesquisa

Algumas teorias desenvolveram estudos focando áreas específicas no TEA, como a Teoria da Mente (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985), a teoria neuropsicológica e processamento da informação, e representação de estados mentais (HARRIS, 1994), hiperseletividade, estimulação e modulação sensorial (ORNITZ, RITVO, 1976), funcionamento dos lobos cerebrais frontais (DUNCAN, 1986), desenvolvimento típico (KELLY, BORRILL, MADDELL, 1996), coerência central

(FRITH, 1989), conjunto de dimensões por níveis (RIVIÈRE, 2000), relatos sobre alterações de inteligência (SCHWARTZMAN, 2003), linguagem (HODGE, 2010), funções executivas (LEMON et al., 2010), atenção (LAMPREIA, 2007), alterações no padrão de rastreamento visual e percepção de faces (ORSATI et al., 2009), e outros.

Portanto, constata-se que o TEA nos últimos anos, foi apresentado como um transtorno do neurodesenvolvimento com base biológica, neurológica e psicológica, associado a uma grande diversidade de características e patologias concomitantes, com ênfase no diagnóstico. Este fato, fez com que movimentos de grupos de pessoas com autismo se manifestassem em defesa do reconhecimento de sua identidade. Conforme Ortega (2008) esta concepção que foi apresentada por uma estudante com TEA, que reforçou as críticas ao atendimento voltado para a normalização dos comportamentos em uma cultura pós-moderna, utilizando o termo neurodiversidade para nomear o movimento

As discussões a respeito da garantia de reconhecimento da identidade da pessoa com TEA, empreendidas no âmbito dos movimentos sociais, trazem à tona conceitos ambíguos de deficiência, transtorno e níveis de funcionamento cognitivo. Para Rabinow (1996), pode-se traçar um caminho para a neurocultura onde se analisa as implicações socioculturais. Nesse sentido, a genética deixa de ser uma metáfora biológica para descrever o social e se integra na formação de identidades e práticas sociais. O movimento da neurodiversidade emerge do conceito apresentado por este autor (ORTEGA, 2008).

Sobre as particularidades do movimento dos estudos culturais e a questão da neurodiversidade, a descoberta da identidade da pessoa com TEA se dá na interação com o outro e na diferenciação das suas especificidades, habilidades e potencialidades. É um processo que implica no desenvolvimento de habilidades sociais, vínculo afetivo, empatia e sentimento de pertencimento a determinada comunidade. Conforme Ortega (2008), o movimento da neurodiversidade aponta que há uma 'conexão neurológica' atípica (ou neurodivergente), não se trata de uma doença em busca da cura, mas de formas diferentes de interação que caracterizam a humanidade.

Nesse contexto são questionados alguns atendimentos nas áreas da saúde e educação por se concentrarem apenas no controle de comportamentos. Destaca-se que o nível de comprometimento e potencial de atuação sofrem influência do meio e época em que a pessoa com TEA está inserida. Em comunidades onde o grau de escolaridade é pouco exigido no cotidiano, o nível de desempenho acadêmico pode ser menos relevante que certas habilidades motoras. Nesta relação de cultura e sociedade o comportamento adaptativo é o que determina o grau de comprometimento.

Para Ortega (2008), no movimento da neurodiversidade os indivíduos autodenominados 'neurodiversos' ou 'neutoatípicos', são diferentes do ponto de vista do desenvolvimento neurológico. Segundo Bruno (2010), este movimento é

linear a construção do conceito de neurocultura, que é manifestado através dos estudos da neurociência em áreas que investigam as subjetividades como produto da relação do sujeito biológico com o meio social.

Segundo Bruno (2010), a Neurocultura expressa a plasticidade fluida, flexível e dinâmica, que ativa as relações entre as pessoas através de práticas culturais transmitidas como parte de um ambiente social entre membros da mesma cultura, entre gerações ou entre culturas. Assim, a diversidade neurológica contribui para a formação de sociedades inclusivas como cada cultura contribui para a diversidade cultural. (Quadro 3)

Quadro 3: Estudos sobre neurodiversidade e Estudos Culturais e TEA

Estudos culturais – TEA	Estudos culturais, neurodiversidade e psicanálise: um lugar para o autismo	Cardieri, M. P. (2019)	Dissertação
	Aprendizagem em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador	Bruno, A. R. (2010)	Artigo
	Mapeamento do sujeito cerebral na cultura contemporânea	Vidal, F.; Ortega, F. (2007)	Artigo

Fonte: dados da pesquisa

Conforme os estudos de Cardieri (2019) e Ortega (2008), das reflexões desencadeadas pela neurodiversidade surge o conceito de neuroidentidade, representada pela analogia da condição neurológica atípica como diferença humana, assim, os indivíduos passam a fazer parte de uma identidade coletiva, constituindo a neurossociabilidade que diz respeito as formas de identidade, sociabilidade e cidadania, fundamentadas nos saberes e práticas neurocientíficas.

Entre as pessoas com TEA o grupo que apresenta manifestações leves e índices altos de desempenho funcional, tem encontrado espaço para manifestar seus interesses e subjetividade. Porém, aqueles que convivem com a deficiência intelectual e quadros de pouca funcionalidade social, muitas vezes são considerados incapazes (VALDEZ, 2014).

Diante da complexidade de delimitação do diagnóstico e reconhecimento da identidade da pessoa com TEA, a escola passa a ser vista como principal responsável pelo 'tratamento' e inserção social dessa população. Segundo Cunha (2005, p. 122),

> A grande questão da abordagem educacional dos distúrbios de comportamento pode situar-se no hiato existente entre o processo terapêutico, baseado no pensamento causal e a prática educacional cotidiana (...) os educadores lidam com os comportamentos de superfície e tem que enfrentar as emergências que ocorrem no cotidiano da criança perturbada.

No sistema escolar a aprendizagem é mediada por currículos, métodos e avaliações. Nas escolas inclusivas as atividades propostas levam em consideração as avaliações diagnósticas dos estudantes com TEA, a faixa etária e etapa de ensino. Para auxiliar esses estudantes a alcançarem os objetivos escolares recomenda-se "[...] acompanhamento, condições de atendimento individual e adaptação curricular" (BARBOSA, 2018, p. 37). Porém, a autora alerta que "tais questões [...] não se materializaram para todas as pessoas com deficiência, principalmente para aqueles com deficiência intelectual e mental. Nesse sentido, a escola distancia-se da proposta de educação inclusiva quando exige um padrão acadêmico baseado em metas de aprendizagem homogêneas, excluindo a subjetividade. "Os sistemas homogêneos e os modelos pouco individualizados do processo de ensino-aprendizagem são incapazes de atender as necessidades das crianças" (COOL, ET AL. 2004, p. 249).

Na maioria das culturas, a escola é considerada um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, de descoberta de capacidades, habilidades intelectuais, motoras, relacionamentos sociais e comunicação. Por isso é importante buscar formas de superar paradigmas excludentes pautados em critérios e categorias de diagnóstico que consideram características isoladas.

Diante deste contexto, percebe-se a necessidade de acolher a diversidade e de propor ações educativas voltadas a expandir habilidades, agir sobre as potencialidades, e de respeitar as singularidades na constituição da identidade para além do diagnóstico.

CONSIDERAÇÕES/REFLEXÕES FINAIS

A responsabilidade da escola e do Atendimento Educacional Especializado no atendimento à diversidade do TEA implica no aprofundamento dos saberes pautados em diferentes perspectivas, considerando a identidade social do estudante, dentro de sua potencialidade de aprendizagem. O professor que desenvolve esse trabalho precisa ser um agente mediador da comunicação num modelo transcultural, possibilitando que o estudante possa interagir de forma funcional e social.

A partir das informações obtidas nos estudos aqui analisados pode-se inferir que a identidade da pessoa com TEA esteve por muito tempo atrelada ao diagnóstico de inaptidão, incapacidade e inadaptação. Esses conceitos acabam impregnando o pensamento da comunidade escolar e dificultando a proposição de estratégias pedagógicas que auxiliem o pleno desenvolvimento e aprendizagem desse alunado.

Os movimentos sociais e os estudos neuroculturais contestam a concepção do TEA centrada na descrição de características diagnósticas e desafiam os sistemas escolares a pensarem o TEA no âmbito da neurodiversidade, como parte da diversidade escolar. Nesse sentido o Atendimento Educacional Especializado se ocupa das práticas educacionais diversificadas como estratégia de ensino a todos os

estudantes, respeitando as particularidades de cada um e incentivando o pleno desenvolvimento das potencialidades. Propõe-se uma visão diferente da assistencialista e terapêutica, no ensino aos estudantes com TEA como forma de prevenir que a identidade social seja afetada pelo diagnóstico de maneira irreal e até memo negativa.

Diante disso, destaca-se a necessidade de inserir o estudante com TEA num contexto de possibilidades, partindo de perspectivas positivas que envolvam os demais alunos em intervenções educacionais que primem pelo processo de aprendizagem social, em ambientes compartilhados para maximizar as habilidades sociais, comunicativas e cognitivas. Tais atividades visam abordar a neurodiversidade como parte da constituição natural dos grupos escolares, distanciada da visão médico-assistencialista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYDOS, V. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho1. **Anuário Antropológico**, [S.L.], n. 441, p. 93-116, 1 jun. 2019. Disponível em: https://journals.openedition.org/aa/3492. Acesso em: 2 nov. 2019.

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola:** desafios para a ação educativa compartilhada**.** 2018. 262 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Especial, Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a “theory of mind”? **Cognition**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 37-46, out. 1985. Elsevier BV. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010027785900228?via%3Dihub. Acesso em: 10 jul. 2019.

BAUMAN, Z. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. São Paulo: Zahar, 2012. 328 p.

BRASIL. Lei nº Portaria n, de 7 de janeiro de 2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DISTRITO F, 7 jan. 2008. p. 1-15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 maio 2020.

BRUNO, A. R. **Aprendizagem em ambientes virtuais**: plasticidade na formação do adulto educador. Ciência Cognitiva, V. 1, Abr. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180658212010000100005&script=sci_abstract. Acesso em 13 de novembro de 2019.

CARDIERI, M. P. **Estudos culturais, neurodiversidade e psicanálise**: um lugar para o autismo. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneas, Psicanálise, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Belo Horizonte, 2019.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J.; BAPTISTA, C. R. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. São Paulo: Penso, 2004. 368 p. Fátima Murad.

CUNHA, N. H. S. **Distúrbios do Comportamento**. 5. ed. Brasília: 3º Milênio, 2005. 263 p.

Dawson, G.; Lewy, A. Arousal, attention, and socioemotional impairments of individuals with autism. Em G. Dawson (Org.), Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment (pp. 3-21). New York: Guilford, 1989.

DUNCAN, J. Disorganization of Behavior after Fontal Lobe Damage. Cognitive Neuropsycohology, v. 3, 1986, p. 271-290

FURTADO, L. A. R. **Sua majestade o autista:** fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo. 2011. 262 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2011.

GOFFAMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. São Paulo: Ltc, 1988. 160 p. Mathias Lambert.

HARRIS, P. L. The Child's Understanding of Emotion: developmental change and the family environment. **Journal Of Child Psychology And Psychiatry**, [S.L.], v. 35, n. 1, p. 3-28, jan. 1994. Disponível em: https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01131.x. Acesso em: 8 set. 2019.

HODGE, S. M.; MAKRIS, N.; KENNEDY, D. N.; CAVINESS, V. S.; HOWARD, J.; MCGRATH, L.; STEELE, S.; FRAZIER, J. A.; TAGER-FLUSBERG, H.; HARRIS, G. J. Cerebellum, Language, and Cognition in Autism and Specific Language Impairment. **Journal Of Autism And Developmental Disorders**, [S.L.], v. 40, n. 3, p. 300-316, 22 set. 2009. Springer Science and Business Media LLC. http://dx.doi.org/10.1007/s10803-009-0872-7.

HUME, K.; STEINBRENNER, J. R.; ODOM, S. L.; MORIN, K. L.; NOWELL, S. W.; TOMASZEWSKI, B.; SZENDREY, S.; MCINTYRE, N. S.; YÜCESOY-ÖZKAN, S.; SAVAGE, M. N. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: third generation review. Journal Of Autism And Developmental Disorders, [S.L.], p. 1-143, 15 jan. 2020. Springer Science and Business Media LLC. http://dx.doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2.

KELLY, T. P.; BORRILL, H. S.; MADDELL, D. L. Development and assessment of executive function in children. **Child Psychology and Psychiatry Review**, v.1, 1996, p. 46-51.

KUPPER, A. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: Edusc, 2002. 324 p. Trad. PINHEIRO, M. F. de O.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 105-114, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/WMg8wtWKDzbsGnvGRXG6GZt/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

LEMON, J. M.; GARGARO, B.; ENTICOTT, P. G.; RINEHART, N. J. Brief Report: executive functioning in autism spectrum disorders. **Journal Of Autism And Developmental Disorders**, [S.L.], v. 41, n. 3, p. 352-356, 27 mai. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44633651_Brief_Report_Executive_Functioning_in_Autism_Spectrum_Disorders_A_Gender_Comparison_of_Response_Inhibition. Acesso em: 8 ago. 2019.

O'BRIEN, L. F. Solipsism and Self-Reference. **European Journal Of Philosophy**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 175-194, ago. 1996. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-0378.1996.tb00073.x. Acesso em: 23 maio 2019.

OPLER, M. K. Fifteenth Annual Conference, American Group Psychotherapy Association. **International Journal Of Social Psychiatry**, [S.L.], v. 3, n. 4, p. 306-307, abr. 1958. SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.1177/002076405800300409.

ORSAT, F. T.; MECCA, T. P.; MELO, D. F. de; SCHWARTZMAN, J. S.; MACEDO, E. C. de. Padrões perceptuais nos transtornos globais do desenvolvimento: rastreamento ocular em figuras sociais e não sociais. **Psicologia**: Teoria e Prática, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 131-142, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1938/193814403011.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009a. FapUNIFESP. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxxyfF3CXSLwTcprwC/?lang=pt. Acesso em: 5 nov. 2019.

ORTEGA, F. Neurociências, neurocultura e autoajuda cerebral. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 13, n. 31, p. 247-260, dez. 2009b. FapUNIFESP. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/9jsBR9DpwmgXRQqRZjVPjFG/?lang=pt. Acesso em: 5 nov. 2019.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 477-509, out. 2008. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-93132008000200008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/?lang=pt. Acesso em: 28 out. 2019.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação & Sociedade**: Revista Ciência da Educação, [S.L.], v. 26, n. 91, p. 405-417, ago. 2005. FapUNIFESP. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GFNRQtpSsLnp8553RFz6kXJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 out. 2019.

RIOS, C; CAMARGO JÚNIOR, K. R. Especialismo, especificidade e identidade - as controvérsias em torno do autismo no SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 1111-1120, mar. 2019. FapUNIFESP Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/kdG6mMDvv4LnHk56kFyqLXr/?lang=pt. Acesso em: 18 out. 2019.

RIVIÈRE, Á. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COOL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J.; BAPTISTA, C. R. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 3. p. 234-254.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Mennon, 2003. 334 p.

TODOROV, J. C. La sistemmización de datos empíricos sin (ocasin) el auxílio de una teoria. In: SPELLER, P. (org.). **Análisis de la conducta**: trabajos de investigacion en latinoamerica. México: Trilhas, 2000. Cap. 3. p. 1-440.

URBANOWICZ, A., Nicolaidis, C., den Houting, J., Shore, S. M., Gaudion, K., Girdler, S., & Savarese, R. J. (2019). An expert discussion on strengths-based approaches in autism. Autism in Adulthood, 1(2), 82-89. https://doi.org/10.1089/aut.2019.29002.aju

VALDEZ, D. **Autismo**: del diagnóstico al tratamiento. Buenos Aires: Paidós, 2014. 439 p.

VAYER, P.; RONCINI, C. **A integração da criança deficiente na classe**. 2. ed. São Paulo: Manole, 1986. 182 p.

VIDAL, F.; ORTEGA, F. Mapeamento do sujeito cerebral na cultura contemporânea. **Revista Eletrônica. de Comunicação e Informação e Inovação em Saúde**. RECIIS. Rio de Janeiro, v.1, n.2, jul.-dez., 2007, p.257-261

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. **Journal Of Autism And Developmental Disorders**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 11-29, mar. 1979. Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/155684/. Acesso em: 28 abr. 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL

Marieli Zviezykoski[91]
Carla Luciane Blum Vestena[92]

INTRODUÇÃO

Um dos principais alcances da Declaração de Salamanca no desenvolvimento da Educação Inclusiva foi a influência no processo de acessibilidade da pessoa com deficiência, buscando o trabalho de forma inclusiva para alcançar uma educação de qualidade e para todos. A assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, procurou estabelecer procedimentos padrões na equalização de oportunidades para pessoas com necessidades especiais.

Preconiza-se que as pessoas com deficiência devem ter acesso à escola regular, que "deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, ou seja, 'criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos'". (SALAMANCA, 1994, p.1).

Entende-se que a inclusão só acontece de fato em um regime de colaboração, dos governantes, gestores escolares, professores e família. Cabe aos governantes "a tarefa de por intermédio das políticas públicas, prover a adequação dos ambientes escolares, garantir os recursos financeiros para sua manutenção e assegurar também a formação e valorização dos profissionais". (SILVA, 2018, p.132). Aos gestores escolares compete a inclusão e definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola." (SANT'ANA, 2005, p. 228). Aos professores incumbe "a tarefa de ressignificar a cada dia a prática pedagógica para que seja possível desenvolver a aprendizagem". (SILVA, 2018, p.132). E às famílias, compete "estimular uma cultura de respeito às diferenças, observar e mediar os conflitos que tais diferenças geram entre os estudantes", contribuir, enfim, para a inclusão em um ambiente de respeito e solidariedade. (DESSEN; POLONIA, 2007, p.24).

Portanto, cada um tem seu papel específico dentro dos sistemas inclusivos e todos são necessários no processo de aprendizagem da criança com deficiência. Diante da importância da família, verifica-se que ela atua em conjunto com o espaço escolar para proporcionar essas vivências para os educandos, sendo relevante que haja estreitamento de relações entre a entidade familiar e o espaço escolar.

[91] Mestre em educação pela UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro Oeste). Graduada em pedagogia pela UNICENTRO.

[92] Pós-Doutora pela Durham University – UK. Doutora em Educação UNESP/Marília. Membro do GIEDH/UNICENTRO (Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste).Bolsista Produtividade em Pesquisa (F.A.)

A partir desse contexto complexo que envolve vários elementos, que as práticas pedagógicas inclusivas são elaboradas e propostas no âmbito escolar. "As práticas se configuram como acontecimentos dinâmicos, contestáveis e provisórios, possuindo um senso cognitivo e normativo". (NICOLIN, 2013 *apud* VENÂNCIO, 2017, p. 89). Por isso, a prática pedagógica não pode ser simplesmente replicada, ainda que tenha durabilidade e recursividade, isto porque é necessário considerar a criatividade dos praticantes em seus fazeres frente às contingências do cotidiano.

Os autores acima referenciados revelam que as práticas podem ser elaboradas de várias formas, sua proposta metodológica é eclética e multifocal, apresentam limites e possibilidades. Assim, quem elabora uma prática – no nosso caso uma prática pedagógica inclusiva –, possui um potencial participativo e de escolha de ações, tendo em vista que a ação humana no mundo gera transformações ou reprodução, de acordo com as metas definidas pelos grupos, assim deve-se considerar que práticas envolvem ferramentas, discursos e corpos em sua realização, e não somente mentes. Portanto, as práticas pedagógicas são norteadas por um senso cognitivo e normativo, sendo que esse pode ser reproduzido ou transformado de acordo com sensos gerados e sustentados pelos praticantes.

Para Ferreira e Guimarães (2003), "é necessário repensar a prática pedagógica, a fim de tentar evitar os erros do passado, quando os alunos com deficiência eram deixados à margem" (p.44). Isso implica em garantir a esses indivíduos apoio e incentivo para que sejam participantes e colaboradores na planificação da aprendizagem, porque o valor social da igualdade é consistente e pertinente com a prática do ensino de qualidade para todos.

Vygotsky tece crítica ao ensino separado para crianças com deficiência, por considerar que são as trocas sociais que as conduzem à aprendizagem. Assim, a sala comum possibilitaria mediações entre os alunos com deficiência.

Esse trabalho é fruto e também um recorte teórico da dissertação de mestrado: "Práticas Pedagógicas em uma Escola Inclusiva", realizada nos anos de 2019 e 2020, por se tratar de um recorte teórico sua metodologia de pesquisa se caracteriza como bibliográfica. Tendo por base teórica estudiosos da teoria histórico-cultural, como: Barroco (2012), Tuleski (2008) e Vigotsky (1997). "A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicada". (SOUZA, OLIVEIRA E ALVES, 2021, p.65).

Este ensaio teórico irá refletir sobre o papel das práticas pedagógicas elaboradas com e para a pessoa com deficiência, incluída no ensino comum, a partir das proposições da teoria histórico-cultural e dos pressupostos teóricos de Lev Vygotsky.

Para tanto, abordar-se-á o desenvolvimento orgânico do indivíduo e o seu entorno cultural, levando em consideração o ensino das crianças com deficiência, pois esse não deve incidir sobre sua deficiência, e sim nos processos culturais que

possibilitem superar déficits. Posteriormente será enfatizado os processos de mediação e compensação, os quais têm papel fundamental no desenvolvimento da criança deficiente, uma vez que o seu desenvolvimento depende da qualidade das mediações oferecidas pelo meio.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SEU ENTORNO CULTURAL NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A prática pedagógica do professor é um dos temas mais relevantes quando pensamos na construção de uma escola inclusiva. Sendo assim, Barroco vem nos demonstrar que:

> A prática pedagógica exige do profissional estudo constante, uma fundamentação teórica consistente, que realmente contribua para pensar e organizar o cotidiano das aulas. O conhecimento que o professor deve ter extrapola questões atitudinais, ou mesmo do conteúdo específico do conteúdo que ministra. Sua visão deve ser muito ampla, atrelada a história da educação, e neste caso do professor da Educação Especial, uma compreensão também da história desse tipo de educação, das implicações de leis que propõem a inclusão de todos os alunos no ensino regular. (BARROCO, et al. 2012, p. 85).

Venâncio (2017) esclarece que as práticas estão conectadas ao social, fazendo assim parte de um todo, a partir das interações sociais, as práticas recíprocas dos atores sociais geram aprendizagens, criam sentidos, elaboram conhecimentos. Isto sempre considerando a dimensão histórica da realidade, podemos dizer então que a história é tecida pelos sujeitos e pode ser reformulada por eles. Por meio do exercício da crítica e do questionamento anuncia-se a prática como unidade de transformação da realidade social, assume-se, portanto, que é por meio da transformação e ressignificação das práticas que as mudanças podem ser consolidadas.

Segundo Bayer (2019), a reflexão sobre a educação inclusiva conduz a obra de Vygotsky por uma razão muito simples: ele foi um dos primeiros autores do século XX a pensar em um ensino inclusivo, essa ideia pode ser observada em sua obra "Fundamentos da Defectologia", de 1997. Para Bentes (2010), Vygotsky traz grandes contribuições para a Educação Especial Inclusiva, apesar desse discurso não ser presente na época em que o estudioso viveu. Em seu trabalho de formação de professores surge o interesse pela psicologia acadêmica, no contato com os problemas de crianças com deficiências congênitas.

Vygotsky postula sua primeira tese se referindo a relação indivíduo/sociedade, para ele:

> As relações tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (REGO, 1995, p.41).

O pensamento vygotskiano aponta que o grande problema quando pensamos nas crianças com deficiência é o isolamento frequente que esse indivíduo vivencia, seja na família, na escola ou na vida em sociedade. Para ele, esse isolamento apresenta uma faceta psicossocial delicada. Logo que quanto mais debilitadas forem essas trocas, mais lacunar será tal desenvolvimento. (BAYER, 2019).

> O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelos caminhos de seu desenvolvimento cultural, tanto que se trata de dominar os meios externos da cultura, tais como a linguagem, a escrita e a aritmética, como do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, isto é, a formação da atenção voluntária da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos do livre arbítrio etc. As investigações demostram que o desenvolvimento da criança anormal está retido precisamente nesse sentido, e este desenvolvimento não depende diretamente do defeito orgânico da criança. Eis aqui porque a história do desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico se torna possível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1995, p. 313 apud TULESKI, 2008, p. 177).

Assim sendo, “a escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, e a organização da prática pedagógica impulsiona a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio e o autocontrole das capacidades intelectuais e mentais. (TULESSKI, 2008, p. 143).

> Nesta perspectiva, novamente se reforça a importância da participação do sujeito no mundo, sendo essencial que as atividades das quais o sujeito participa sejam planejadas de modo a incitar sua curiosidade e a mobilizá-lo para a tarefa, com a mediação qualificada tendo por objetivo mapear conhecimentos prévios e, a partir destes, ampliar/aprofundar

> saberes, o que explicita a necessidade de que as atividades sejam realizadas com base em instruções claras que estimulem o sujeito a buscar respostas com uso de diferentes estratégias (superando mecanizações e exercícios de repetição), com a linguagem cumprindo o papel de esclarecer o que deve ser realizado e enquanto canal de expressão das estratégias de pensamento utilizadas na resolução da tarefa. (VENÂNCIO, 2017, p.109).

Para tanto, "a educação unicamente é válida quando precede o desenvolvimento.

Então, desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permanecia na zona de desenvolvimento proximal. Nisso consiste precisamente o papel da educação e do desenvolvimento ". (VYGOTSKY, 2001, p. 243, apud BARROCO et al, 2012).

Segundo Freitas (2018), Vygotsky teceu críticas contundentes à organização da escola especial. Para ele, o modelo vigente ancorava-se no assistencialismo, caridade social, e focalizava no déficit do indivíduo, atribuindo a ele um sentido negativo de pessoa improdutiva ou inválida, sua queixa sobre a organização das escolas especiais está em:

> Investir em programas educacionais com métodos de ensino simplificados e objetivos reduzidos, que suscitavam práticas corretivas centradas na insuficiência física, motora, sensorial, comportamental, intelectual. Contestou as orientações médico-pedagógicas que buscavam caracterizar as crianças com deficiência levando em consideração as diferenças quantitativas do intelecto, da motricidade – baixo nível de inteligência e de memória, menor força muscular etc. Debateu visões segundo as quais, as crianças com deficiência, principalmente as com deficiência intelectual, não poderiam ser criadoras e construtoras de uma nova vida, tendo relações reduzidas com o trabalho; suposição essa que conduziria a uma educação pautada em treinos e rotinas, em tarefas manuais repetitivas. (FREITAS, 2018, p. 147).

É nesse sentido que Bayer (2019), relata que Vygotsky não era favorável à proposta de formação em grupos com igualdades nos perfis. Para ele, o ensino de crianças em conjunto de crianças "especiais", acabaria gerando um processo de limitação social, na medida que as trocas sociais se restringiriam apenas a esse pequeno grupo. Uma vez que, essas crianças precisam de trocas de experiências com

crianças de diversos perfis, ou seja, necessitam de condições sociais e afetivas diferenciadas.

Dessa forma, compreende-se que crianças com condições cognitivas avançadas podem estabelecer pontes de mediações para as crianças menos desenvolvidas.

> Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando, (cego, ao surdo-mudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar: cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão também que sua aprendizagem especial às vezes se reduz a quase zero. (VYGOTSKY, 1997, p. 41, apud SILVA, 2015, p. 79).

Façanha (2015) ressalta, portanto, que a realização da Educação Especial não deve ocorrer desvinculada da escola comum, sustenta a quebra dos muros das escolas especiais, é contrário ao ensino segregado. Para ele, a educação dos alunos com deficiências deve seguir os mesmos princípios pedagógicos gerais, sua orientação marxista concebe a educação voltada para a formação social e para o trabalho. Seu pensamento reflete, portanto, uma educação voltada para o desenvolvimento do sujeito, e vai contra acepções negativas construídas sobre as deficiências, assim,

> Para superar a antissociabilidade da escola especial, é necessário realizar um experimento cientificamente fundamentado no ensino e na educação compartilhados entre cegos e videntes, uma experiência que tem um futuro imenso. (Vygotsky, 2012, p. 25, apud Façanha, 2015, p. 126).

Nesse sentido, Tuleski (2008) lembra que a crítica maior de Vygotsky está na formação precária e superficial que as escolas têm oferecido às crianças com dificuldade:

> No quinto volume das obras escolhidas, intitulado Fundamentos da Defectologia, Vygotsky aborda as várias deficiências, propondo métodos diferenciados para que fosse possível a superação da deficiência física, visual, auditiva, mental etc.

> através da integração da escola especial e escola geral, e da aplicação dos princípios da escola do trabalho também ao ensino especial. (TULESKI, 2008, p.180).

Para tanto os estudos de (Barroco, Leonardo e Silva, 2012) retomam as proposições de Vygotsky, supõem que as limitações e obstáculos do desenvolvimento humano não decorrem do tipo de deficiência ou do grau de comprometimento provocado, e sim, estão relacionados aos limites impostos pela sociedade de classes a esses indivíduos. Para a superação desse problema, se faz necessário uma superação de todo um sistema socioeconômico sob o qual ele se institui, ou seja, uma revolução social.

Entende-se que as teorizações sobre o tema das deficiências, dificilmente sejam orientadas para radicalizar essa questão. Pois, radicalizar essa questão implica em uma "(...) concepção que entenda o desenvolvimento da pessoa, com ou sem deficiência, como desenvolvimento social, histórico, cultural e não meramente biológico". (Vygotsky, 1997 apud Barroco et. al, 2012, p. 31). Contudo, a teoria histórico-cultural se faz relevante para os dias atuais, no sentido de que, permite-nos analisar os "comportamentos problemas[93]" e a questão da normalidade/ anormalidade. (BARROCO, LEONARDO e SILVA (2012).

A MEDIAÇÃO E COMPENSAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Desse modo, não é possível prática educativa alguma sobre a base e definições puramente negativas, uma vez que, a escola não deve apenas adaptar-se a deficiência da criança, e sim lutar para superá-la. "Texto traduzido" Vygotsky (1983, p. 12, tradução nossa)[94].

> [95]Um fator fundamental com o qual nos encontramos no processo de desenvolvimento agravado pelo defeito, é o duplo

[93] Termo em desuso.

[94] No es posible práctica educativa alguna sobre construida sobre la base de principios y definiciones puramente negativos... (VIGOTSKY, 1983, p.12). Tradução feita por Marieli.

[95] El hecho fundamental que encontramos en el desarrollo agravado por el defecto, es doble papel que desempeña la insuficiencia orgánica en el proceso de ese desarrollo y de la formación de la, personalidad del niño. Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la diminución del desarrollo; por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado. La tesis central de la defectologia actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye Obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, substitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. (VIGOTSKY, 1983, p.12). Tradução feita por Marieli.

> papel da insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é a limitação ou a diminuição do desenvolvimento, e por outro, justamente por criar dificuldade, estimula um processo alto e intensificado, onde todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. Por esse motivo, o estudo dinâmico de uma criança deficiente não pode se limitar a determinar o nível e gravidade da insuficiência, mas também inclui a consideração de processos compensatórios, ou seja, substitutos, superestruturados e niveladores no desenvolvimento da criança. Assim, a ausência de uma capacidade se compensa por completo, ou em parte, pelo desenvolvimento de outra. "Texto traduzido". (Vygotsky, 1983, p. 12, tradução nossa).

A criança cega e surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a criança sem Necessidades educacionais especiais (NEE). Porém, as crianças com NEE alcançam de modo distinto, por um caminho diferente, utilizando outros meios. Para o professor é importante conhecer as peculiaridades do caminho pelo qual deve conduzir a criança. "A chave da peculiaridade fornece a lei de transformação do menor defeito no máximo de compensação". (VYGOTSKY, 1983).

> E à reorganização do desenvolvimento dos alunos com deficiências compete, ainda mais, o alcance da meta de suscitar a mudança sociocultural na promoção da acessibilidade, alterando e/ou adaptando os instrumentos materiais e ressignificando os instrumentos do psiquismo, ou seja, os signos utilizados nas interações e nos processos de mediação com vistas à propagação da equiparação das condições de aprendizagem. Porque uma das principais dificuldades experimentada pelas crianças com deficiências é que, qualquer que seja a sua insuficiência física, motora, sensorial, cognitiva ou comportamental, ela "destaca a criança do todo social e a coloca em uma situação menos vantajosa à diferença de todas as outras crianças." (VYGOTSKY, 2010, p. 380, apud FAÇANHA 2015, p. 120).

Desse ponto de vista, Vygotsky (1984) destaca sobre a importância do professor ter a sensibilidade e olhar para as habilidades atuais dos sujeitos, a fim de:

> Se valorizarem as que ainda não foram concluídas, porém, procurando caminhos estratégicos, proporcionando situações para que as crianças possam concluir tais habilidades com ajuda de seus pares e/ou dos professores, esse encontro entre o sujeito e o outro gera inúmeras formas de aprendizagem significativas, para esse educando. Sendo este um dos momentos que necessita de um olhar mais sensível dos profissionais, a fim de não tornar esse momento em ações mecanizadas sem significado para a criança. Promover a autonomia das crianças com deficiência tem se tornado um desafio, porém para o autor as ações em salas de aulas devem partir das individualidades e especificidades desses indivíduos, respeitando o ritmo de cada um. (RODRIGUES, 2017, p.325).

Nesse sentido, ao professor cabe um olhar atento e reflexivo sobre os alunos, investigando e propondo atividades diferenciadas que atendam às necessidades educacionais dos alunos incluídos, ressignificando e refletindo o tempo todo acerca da sua prática pedagógica, assim sendo;

> [96]Com frequência são necessárias formas culturais peculiares, criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança deficiente. A ciência conhece uma quantidade de sistemas culturais artificiais que oferece interesse teórico. A par com o alfabeto visual, que é utilizado por toda a humanidade, se tem criado para os cegos um alfabeto manual tátil, de caracteres pontilhados. Os processos de domínio de utilização desses sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com o uso dos meios habituais da cultura. Ler com a mão, como faz uma criança cega, e ler com a vista são processos psicológicos

[96] Con frecuencia son necesarias formas culturales peculiares, creadas especialmente para que se realice el desarrollo cultural del niño deficiente. La ciencia conoce una cantidad de sistemas culturales artificiales que ofrecen interés teórico. A la par con el afecto visual, que se utilizado por toda la humanidad, se ha creado para los ciegos un alfabeto especial táctil, de caracteres punteados. Junto con el lenguaje sonora de toda la humanidad se ha creado la dactilología, es decir, el alfabeto digital y el habla mímica-gestual de los sordo-mudos. los procesos de dominio y utilización de estos sistemas culturales auxiliares se distinguen por su profunda peculiaridad en comparación con lo uso de los medios habituales de la cultura. Leer con la mano, como hace un niño ciego, y leer con la vista son procesos psicológicos diferentes, pese a que cumplen la misma función cultural en la conducta del niño y tienen, básicamente un mecanismo fisiológico similar. En comparación con lo uso de los medios habituales de la cultura. Leer con la mano, como hace un niño ciego, y leer con la vista son procesos psicológicos diferentes, pese a que cumplen la misma función cultural en la conducta del niño y tienen,

> diferentes, apesar de que cumprem a mesma função cultural na conduta, e tem basicamente um mecanismo fisiológico similar. "Texto traduzido" (VYGOTSKY, 1983, p.27-28, "tradução nossa).

Nesta perspectiva do desenvolvimento cultural da criança com necessidades especiais, Vygotsky nos lembra que:

> O ponto básico do desenvolvimento cultural da criança deficiente é a inadequação, a incongruência entre suas estruturas psicológicas e a estrutura das formas culturais. Faz falta criar instrumentos culturais especiais, adaptados a estrutura psicológica dessa criança, ou bem chegar a dominar as formas culturais gerais com ajuda de procedimentos pedagógicos especiais, porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural – precisamente a capacidade de valer-se dos instrumentos psicológicos – está conservada nessas crianças, seu desenvolvimento cultural, por isso, pode recorrer caminhos distintos e é, em princípio, completamente possível. (VYGOTSKY, 1983, p. 31).

Para Garcia (1999), os pressupostos vygotskianos, reconhecem que existem particularidades na forma de aprender e se desenvolver, nos recursos necessários a aprendizagem etc. As leis de desenvolvimento são as mesmas nas pessoas com ou sem tipicidade, porém a expressão desse desenvolvimento se processa de forma peculiar em cada caso. É sobre esse aspecto que o educador precisa se debruçar, é importante que ele compreenda cada sujeito, de maneira atenta ao diagnóstico de uma deficiência ou transtorno de desenvolvimento. O diagnóstico não se constitui como o ponto central da ação do educador, pois é preciso ficar atento aos outros processos que constituem o sujeito, como suas condições sociais e econômicas, e suas situações de aprendizagem – do que esse aluno já conheceu ou se apropriou.

A respeito dos serviços especializados, nos textos de Defectología, Vygotsky enfatiza sobre a importância deles: os serviços especializados:

> [...] a importância dos serviços especializados, desenvolvidos por professores capacitados quanto ao emprego de metodologias e técnicas pedagógicas adequadas para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiências. O emprego desses métodos e técnicas na mediação pedagógica, busca adequar as condições desiguais de aprendizagem desses alunos. Ou seja, nas estratégias de ensino-aprendizagem, modificam-se ou adaptam-se as ferramentas e

> signos para que os alunos com deficiências realizem a interiorização cultural. Mas, a Educação Especial deve ser pensada e executada no âmbito de uma educação geral e não de forma segregada. Portanto, deve ser integrante do projeto pedagógico da escola comum, visto que, a psique não se funda na deficiência, mas no social, a partir da convivência social com os demais alunos na escola. (VYGOSTSKY, 1934 apud FAÇANHA, 2015, p. 131).

Portanto, ao longo deste texto é possível compreender qual é a concepção de prática pedagógica inclusiva segundo a teoria de Vygotsky.

> A prática pedagógica, na perspectiva vygotskyana, pode ser definida como uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. Desta forma, o professor faz a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com finalidade de provocar neste o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com os conteúdos curriculares, busca-se desenvolver a capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento e outras funções psicológicas superiores, os quais são adquiridos por meio das relações sociais. A formação das funções psicológicas superiores (FPS) é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, e amplia as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade. (BARROCO, et al, 2012, p. 85-86).

Observamos, portanto, que na concepção de Vygotsky o professor é um mediador entre o aluno e os conhecimentos sistematicamente organizados. Compreendeu-se, que a qualidade da educação para todos só ocorre efetivamente numa relação indissociável entre teoria e prática:

> Nessa complexa capacitação docente, exige-se do profissional em educação o domínio de múltiplas atribuições que requerem, além do domínio do conhecimento específico do seu curso de formação, o desenvolvimento de aprendizagem de ordem pessoal, social, cultural, política, ética, estética, moral, ambiental. Ele deve saber interpretar, reconstruir e mediar o conhecimento numa perspectiva social e de qualidade histórica; escolher a metodologia que provoque a curiosidade nos estudantes, despertando-lhes, através da mediação lógico-histórica do conteúdo, desejos e motivos de aprender, atuando

> sobre suas personalidades no sentido de atender aos interesses da comunidade. (SILVA, 2018, p.8).

Entende-se, portanto, que incluir significa possibilitar aprendizagem, isso acontece com a organização da prática pedagógica levando em considerações as necessidades educacionais dos alunos, as qualidades das mediações e o contexto sociocultural do educando.

CONSIDERAÇÕES

Concluímos que as Práticas pedagógicas que permitem considerar uma escola inclusiva são as que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, elaboradas por meio de metodologias significativas, adaptadas às necessidades dos alunos e serem motivadoras.

Para a inclusão acontecer é necessário ir além do que prevê as leis e declarações, para garantir inclusão de fato é necessário o engajamento de todos da escola, professores, gestores, currículos adaptados, além de uma formação constante e reflexiva sobre a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO Nilza Sanches Tessaro; SILVA Tânia dos Santos Alvarez. Organizadores **Educação especial e teoria histórico cultural.** Em defesa da humanização do homem. Maringá: Editora: Eduem, 2012.

BAYER, Otto Hugo. Por que Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista do Centro de Educação**. n. 26., 12/05/2019, 2005.

BENTES, Oliveira de Nilda. **Vigotski e a educação especial**: notas sobre suas contribuições. Universidade do estado do Pará. 2010

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994, Salamanca-Espanha.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Ribeirão Preto: Paidéia. Vol. 17. n. 36. Jan/Abr. 2007.

FAÇANHA, S. D. Luciano.; FAHAD, B. C. Vilma. A educação especial inclusiva a partir da defectologia de Vygotski. **Revista Sul Americana de Filosofia e educação**, n. 25, 2015.

FERREIRA, F.C.E.; & GUIMARÃES, G.M**. Educação Inclusiva:** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, C. M. R. Educação de sujeitos portadores de deficiência: contribuições Vigotskianas. v. 1., n.1. **Ponto de Vista**, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos direitos humanos**. ONU: 1948.

REGO, C. T. **Vygotski:** Uma perspectiva-histórico cultural da educação. Petrópolis. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Julia Cristina Coelho. **Significações na escola inclusiva.** Um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Brasília: 2006

RODRIGUES, S. M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma Escola pública de belo horizonte.** Belo horizonte, 2013.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SASSAKI, K. R. **Inclusão.** Construindo uma escola para todos. Editora WVAr: Rio de Janeiro. 1999.

SILVA, G. C. Formação de professores e adaptação curricular: via para a construção da aprendizagem dos alunos com deficiência. In: SANTOS Rita de Cassia Souza. **Diálogos sobre a educação: saberes e práticas inclusivas**. Aracaju: Criações, 2018. p. 124 à 141

SILVA, G. de I. **Vigotski -** Defectologia e processo educativo. Pleiade, São Paulo: 2015.

SOUSA, Angelica. Silva.; OLIVEIRA, Guilherme. Saramago.; ALVES, Laís Hilário. A **Pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/2336-8432-1-PB.pdf Acesso em 23/07/2021

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski a construção de uma psicologia marxista**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Grupos de apoio entre professores e a inclusão:** uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo. Curitiba, 2017

VIGOTSKY. S. L. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: visor Dis, 1997.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ivana Carla Cordeiro da Silva Francos[97]
Khaled Omar Mohamad El Tassa[98]
Gilmar de Carvalho Cruz[99]

INTRODUÇÃO

O tema inclusão tem suscitado inúmeros debates sobre suas vantagens e desvantagens e também os desafios elencados para uma educação com mais qualidade. A educação inclusiva não surgiu por acaso, é fruto de um momento histórico e faz parte de um sistema social e econômico em transformação. Nesse sentido, Gadoti (2007, p. 12) aponta que,

> A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.

Para Deleuze (1988) é importante pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independente das formas da representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo. Assim neste contexto a educação inclusiva atua transformando a escola em atendimento educacional escolar especializado, tecendo desafios para haver melhores combinações respondendo os problemas que emergem de seu contexto inclusivo.

Levando em consideração as diferenças e a diversidade no ambiente escolar, e corroborado por Arroyo (2012), podemos refletir que na medida em que outros educandos chegam com diferentes experiências sociais, culturas, valores, mostrando-se *Outros Sujeitos* nas relações políticas, econômicas, culturais,

[97] Mestranda em Educação pela UNICENTRO/PR, graduada em Educação Física pela UNICENTRO/PR, graduada em Pedagogia pela UNICENTRO/PR, especialista em Educação do Campo pela FACEL e Educação Especial e Inclusiva pela Facinter, professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Irati/PR e Fernandes Pinheiro/PR. ivanaccsfrancos@gmail.com. Paraná, Brasil

[98] Professor do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Doutor em Educação Física – UFPR. khaledunicentro@hotmail.com. Paraná, Brasil.

[99] Professor do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Doutor em Educação Física – UNICAMP. gilmarcruz@gmail.com. Paraná, Brasil.

pedagogias são testadas, e outras formas de compreender, e agir na educação podem surgir, com possibilidade de conhecimentos e a docência serem reinventados.

Numa perspectiva inclusiva, a mudança de pensamento e ações depende de serem efetivadas no âmbito escolar através da construção de um currículo pautado na demanda da sociedade em que a escola está inserida. Moreira e Candau, relatam que construir o currículo escolar com base nessas tensões relacionadas às diferenças "não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novas saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação" (2003, p.157).

Mantoan (2017, p. 42) enfatiza necessidade de recriar o processo educativo vigente em nossas escolas, nas suas salas de aula, no ensino comum e na formação dos professores, e aponta que é um projeto ambicioso, mas possível. Santos (2003, p. 53) aponta que:

> Temos o direito de sermos iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Diante dessas reflexões, as tecnologias têm grande importância no processo de inclusão escolar, podendo colaborar na produção de conhecimentos, com respeito à subjetividade de cada aluno. Para Lévy (1999) as tecnologias, alteram a maneira como percebemos, conhecemos e aprendemos o mundo, em função das mudanças nos hábitos de simbolização, na formalização do conhecimento e nas formas de representação. As tecnologias possibilitam novas formas de ensino e aprendizagem no cotidiano de alunos e professores. Lévy (1999) reforça que "a tecnologia é definida como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modo de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço (espaços de interação digital)". (LÉVY, 1999, p. 29).

Conforme Mantoan (2015) a inclusão traz um impacto para a escola, principalmente, quando há o entendimento de que incluir é ensinar a todos os alunos no mesmo espaço, e esse espaço são salas de aula do ensino regular. Dessa forma, o desejável é que haja uma educação de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. Um grande desafio na área de Educação Especial, neste período de pandemia, é como efetivar um processo de ensino aprendizagem com qualidade, para os alunos que necessitam de um atendimento diferenciado, e com uma maior interação entre professores e alunos. Neste sentido, a problemática do estudo consiste em contextualizar o momento educacional vivido frente a pandemia do coronavírus (covid 19), pelas escolas diante do ensino remoto, através de desafios

educacionais e das vivências do cotidiano escolar. Diante do exposto, tem-se como objetivo do estudo refletir sobre a educação inclusiva e as tecnologias no processo ensino/aprendizagem em tempos de pandemia.

SOBRE O MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida através de um estudo bibliográfico, com análise de produções textuais, procurando interpretar o processo e construir compreensões teóricas mais elaboradas a partir dos artigos publicados na Revista Educação Especial relacionados às tecnologias ativas e o ensino inclusivo neste período de pandemia. Lakatos e Marconi (2010), destacam a importância do levantamento bibliográfico ao afirmar que:

> [...] ler com espírito crítico significa fazê-lo com reflexão, não admitindo ideias sem analisar ou ponderar, proposições sem discutir, nem raciocínio sem examinar; consiste em emitir juízo de valor, percebendo no texto o bom e o verdadeiro, da mesma forma que o fraco, o medíocre ou o falso (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 3)

O trabalho desenvolveu-se no polo teórico, através do estudo e incorporação das concepções contemporâneas sobre os desafios educacionais enfrentados pelas escolas de educação básica em todo o território brasileiro, garantindo o ensino inclusivo e o processo de ensino aprendizagem, mesmo de modo remoto. Diante de tantas incertezas, podemos analisar as diversas estratégias construídas pelos professores, a fim de diminuir os impactos da crise provocada pela pandemia.

O levantamento dos dados foram realizados a partir das leituras de artigos da área da Educação e da Educação Física, publicados entre os anos de 2001 a 2021, da Revista Educação Especial. A busca foi realizada através dos descritores inclusão escolar, educação especial e tecnologias. Foram selecionados 55 artigos, que após a leitura dos títulos e resumos, foram escolhidos quatro que apresentavam relação com o objeto de estudo em questão, e, com objetivos relacionados à construção de conhecimento científico do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES PERTINENTES

A inclusão escolar ocupa posição de destaque em debates acadêmicos, profissionais e políticos que se referem à implementação de propostas de práticas pedagógicas que promovam a inclusão de pessoas com deficiência. Quando investigamos sobre o tema inclusão ou educação inclusiva, que é um tema muito lido e debatido nos ambientes escolares nos últimos tempos, nos exige uma retomada do

que até então pensamos, aprendemos e ensinamos. Os desafios são muitos, e necessário se torna que professores estejam preparados e embasados em conhecimentos que atendam as demandas da contemporaneidade quando se trata do tema em questão. Para entender como incluir, temos de nos desfazer do que nos fez excluir, sem ou com intenção de fazê-lo, pois ambas as situações são desafios, porque nos questiona e faz refletir sobre a nossa atuação profissional e como enfrentar esses desafios em nosso dia a dia no ambiente escolar. Essas questões nos fazem refletir e pensar que em nossa sala de aula encontramos diferentes grupos sociais e culturais, e que somos seres singulares em construção, não podendo pensar em diferença como o que se contrapõe ao igual, ou assim, rico e o pobre, sadio e o doente, o feio e o bonito, o normal e o deficiente. Mas ao longo de nossas vidas, muitas vezes aprendemos a pensar e agir estabelecendo essas diferenças através de características como: na aparência, no jeito de ser de cada indivíduo, entre outras. O que nos dá uma ideia errônea da palavra diferença. Quando pensamos em características humanas, a nossa sociedade nos leva a definir o todo pela parte, formando grupos por atributo: os deficientes, os obesos, os cadeirantes, os autistas, e assim sucessivamente. Esse pensamento equivocado pode reforçar o sentido à exclusão.

O pensamento sobre as pessoas que apresentam condições particulares de aprendizagem, transita desde os tempos em que o sujeito era rejeitado por seus chamados “defeitos”, e não era incluído na sociedade e na comunidade da qual fazia parte. No final da Idade Média, teve início a percepção de que essas pessoas deveriam ocupar um lugar na sociedade, receber educação e que não fossem tratadas como doentes ou colocadas em asilos, ou instituições que as afastassem do contexto social ao qual pertenciam.

A proposta de inclusão surgiu com a chegada do século XX, momento em que as pessoas que apresentavam condições particulares de aprendizagem e/ou deficientes, passaram a ser considerados cidadãos com direitos e deveres. Isso foi expresso por intermédio dos variados documentos que surgiram, sendo o primeiro deles em 1948, no qual se torna pública a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Essas questões nos fazem refletir e pensar que em nossas salas de aula, encontramos diferentes grupos sociais e culturais, e que somos seres singulares em construção. Nesse sentido, não podendo pensar em diferença como algo que se contrapõe ao igual, ou seja: o rico e o pobre, o sadio e o doente, o feio e o bonito, o normal e o deficiente. Ao longo de nossas vidas, muitas vezes, fomos conduzidos a pensar e agir estabelecendo essas diferenças como parâmetros, através de características visualizadas na aparência, no jeito de ser e de agir de cada indivíduo. Para Rogakski (2010, p.12),

> A Educação Inclusiva ganhou força a partir da Declaração de

> Salamanca (1994), e no Brasil a partir da aprovação da Constituição em 1988 e da LDB em 1996, as transformações têm se processado nos âmbitos do financiamento, do currículo, da gestão, da avaliação, da organização pedagógica, dos materiais didáticos, da presença dos instrumentos de comunicação na escola.

A realidade da educação no Brasil tem muitos desafios, e um deles no momento, é o problema educacional em função das paralisações das aulas presenciais por conta do novo coronavírus, Sars-Cov-2, causador da doença COVID 19. Em meio a tantas dificuldades existentes, os alunos enfrentam um sistema de educação que não tem demonstrado estrutura suficiente para os amparar nesta nova realidade existente. O Sistema Educacional precisou se adaptar e o Ministério da Educação através da portaria n° 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), autorizou instituições de ensino a substituírem as aulas presencias por meios digitais, enquanto durar a situação pandêmica do coronavírus. Essas novas formas de "levar" a escola até o aluno, estão sendo desafiadoras para todos os envolvidos no processo. Para os professores, que em um tempo muito acelerado tiveram que reorganizarem os planejamentos, com estratégias metodológicas adequadas à nova realidade, sendo exigido pelas circunstâncias transitarem por um universo, para muitos até então desconhecido, como o ensino remoto e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). E, nesse período de pandemia que muitas fragilidades ficam potencializadas na área de Educação Especial, um grande desafio que surge, inerente a nossa responsabilidade como educador é: Como promover um processo de ensino e aprendizagem diferenciado para cada aluno que necessita, de forma remota? Em vários meios de comunicação, é percebido muitas práticas pedagógicas sendo reconstruídas em todos os sentidos. Para isso, é preciso romper com metodologias sem sucesso e buscar novas que venham enriquecer e dar significado ao aprendizado dos alunos. Lévy (2007), nos desafia a refletir sobre as mudanças no mundo, quando reforça que o mundo mudou, e que também as relações humanas, as relações com a informação, e o conhecimento acompanharam tais transformações. A ampliação de acesso à internet e as tecnologias digitais estabeleceram novos patamares de relacionamento entre pessoas, processos e objetos. Então, torna-se necessário compreender nos dias atuais, que a internet e as tecnologias digitais redimensionam os papéis de professores e de alunos. Esta nova cultura, adaptada em decorrência do período pandêmico que vivemos, agora apropriada com mais intensidade nas instituições de ensino, é vista no ambiente escolar como uma cultura de participação, inovação com a utilização intensa dos meios digitais, ou melhor das TIC's. São recursos tecnológicos utilizados para uma maior interação no processo de ensino e aprendizagem, que tem a intenção de uma conexão mais intensa entre professores e alunos, na busca de um novo caminho, transformando a sala de aula

em espaços *online*. Alguns exemplos são: aula via *meet*, vídeo-aula, grupos de *whatsapp*, *e-mail*, e aplicativos como *jamboard, youtube, etc.* Uma das formas deste trabalho se fortalecer no ambiente escolar é através da colaboração de todos os profissionais envolvidos, pois ainda não temos o domínio das tecnologias. Mas neste momento, ela nos ajuda na interação e no aprendizado de nosso aluno, principalmente no caso da Educação Especial. A esse respeito Lévy (2007) menciona a origem aos coletivos inteligentes[100], já que ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa e juntos podem contribuir para a aprendizagem de uns e outros. As escolas são provocadas o tempo todo a (re)pensar as várias maneiras de ensinar, ou melhor de construir possibilidades de aprendizagem, levando sempre em conta a singularidade de cada indivíduo. Assim, podemos dizer que as tecnologias utilizadas de maneira adequada podem contribuir muito para o processo de ensino aprendizagem, através de currículos mais flexíveis e salas de aula mais interativas. Conforme Moran (2015, p. 22),

> Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida. A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo.

A inclusão escolar evidenciou que a prática pedagógica tradicional, baseada apenas na transmissão de conhecimento é ineficaz para ensinar grande parte dos alunos. Segundo Blanco (2004) a escola tradicionalmente focalizou sua atenção em satisfazer as necessidades comuns, delineando sem considerar as características específicas de cada aluno. Para Valente (1991), modifica-se também o papel do professor, assumindo de repassador de informação para facilitador no processo ensino-aprendizagem, deixando de ser o repassador de conhecimento.

Em tempos de isolamento social, escolas e redes de ensino no mundo inteiro têm enfrentado os desafios das atividades remotas emergenciais para crianças e adolescentes. Quando esses estudantes apresentam deficiências, o desafio pode ser ainda maior. Assim, como no ensino presencial, para manter virtualmente a

[100] A inteligência coletiva é "[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências". Ela visa ao reconhecimento das habilidades que se distribuem nos indivíduos, a fim de coordená-las para serem usadas em prol da coletividade. A coordenação dos inteligentes coletivos ocorre com a utilização das tecnologias da informação e comunicação. Lévy (2003, p. 28)

qualidade da Educação Inclusiva, são fundamentais o monitoramento e a avaliação constantes nos planejamentos estratégico e pedagógico realizados.

Para que a inclusão escolar seja efetivada com êxito, não basta que apenas alguns professores dentro de uma escola acreditem nela. Pelo contrário, é necessário que toda a comunidade escolar incluindo familiares e alunos, acreditem e sigam os princípios básicos da inclusão. Ou seja, democracia, igualdade e busca de uma educação de qualidade para todos. A educação é importante fator de transformação para os indivíduos. Uma educação de qualidade, que atenda as condições particulares de aprendizagem, torna-se fundamental. Como fator de transformação para os indivíduos, atendendo a subjetividade de cada aluno, criando novos conhecimentos e incentivando através de ferramentas tecnológicas, novas formas de ensinar e aprender.

Concordamos com Carvalho (1999), quando sugere que seja deslocado o eixo das necessidades especiais para a remoção de barreiras à aprendizagem. Para a autora, "[…] remover barreiras à aprendizagem é pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e de desenvolvimento e que vivencie o processo de ensino aprendizagem diferentemente" (CARVALHO, 1999, p. 11). Ela reconhece que é um desafio aos educadores examinar a prática pedagógica sob a ótica da remoção de barreiras à aprendizagem, o que não exclui as características do educando, mas acrescenta outros pontos à questão: o educador, a escola, o sistema educacional e as influências que nele exercem os aspectos ideológicos. Esse enfoque, pressupõe conhecer as características do processo de aprender, assim como as características de aprendiz, buscando formas que permitam enfrentar as dificuldades que estejam interferindo na aprendizagem dos alunos, sem ter uma visão determinista de "não tem jeito" ou de que a tendência é de apenas compensar suas limitações. Diante dessas reflexões, Gallo (2002) relata que devemos perceber a "[...] sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecendo nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional" (2002, p. 173).

Considerar a diversidade como ponto de partida leva à aceitação da diferença, em vez da estigmatização. Dessa forma é possível construir, por um lado, o direito de todo aluno ter seu lugar na escola, mesmo quando esse estudante apresenta características que o tornam diferente da maioria. De outro lado, é possível ensinar os alunos a saber conviver com pessoas que apresentam características pessoais e culturais diferenciadas, com formas distintas de construir seus projetos de vida. As mudanças nas escolas não acontecem repentinamente, pois a inclusão é um processo gradual e dinâmico, que precisa ser (re)construído no dia a dia da escola. Como a inclusão supõe transformações de paradigmas, são necessárias mudanças mais profundas no indivíduo, na escola, na sociedade e na forma de *olhar* o outro.

Cada pessoa tem sua forma de aprender, seja ela com ou sem deficiência. O

desafio é criar estratégias pedagógicas que contemplem as particularidades de cada um e atenda às suas especificidades. Os educadores podem elaborar estratégias e materiais pedagógicos dotados de recursos visuais, sonoros e táteis, possibilitando assim diferentes estímulos e formas de aprendizado dos estudantes. Todos os sites, aplicativos, recursos educacionais utilizados devem ser acessíveis. Outra maneira de considerar a todos é oferecer alternativas para que uma mesma atividade seja realizada por escrito, vídeo, desenho, áudio, entre outras possibilidades. Um ponto importante é entender as possíveis dificuldades individuais encontradas pelo aluno no percurso.

A pandemia não pode ser pretexto para excluir estudantes com deficiência da escola. Mesmo o Brasil sendo um país historicamente marcado por graves níveis de desigualdade social, um ponto central é seguir buscando estratégias para continuar avançando em uma educação para todos. Desse modo, a inclusão torna-se um desafio, uma tarefa de criar condições para permanência de todos dentro do sistema educacional e a promoção de seu desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é identificado que a cultura digital ou cibercultura ainda é um grande desafio da educação, sendo notório que as escolas públicas necessitam incluir em seus currículos o uso das tecnologias, para que se estenda aos lares, como uso não apenas de divertimento como redes sociais e jogos, mas como recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem. Moran (2015, p. 16) relata que:

> "[...] a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora".

Com relação à cultura tecnológica, Moran aponta que,

> "[...] a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais (MORAN, 2015, p. 16).

A pandemia que surgiu no Brasil e no mundo, no início do ano de 2020, fez com que muitos professores e gestores da educação, repensassem os métodos de ensino, bem como enfrentassem os novos desafios surgidos, apresentando uma escola com currículos mais flexíveis e salas de aulas mais interativas, a fim de amenizar os distanciamentos do processo de ensino e aprendizagem potencializados pela crise pandêmica.

Dessa maneira, também em tempos de pandemia, as tecnologias de Informação e comunicação, são assumidas como uma alternativa interessante no processo de ensino e aprendizagem. Para Zulian e Freitas:

> [...]tempos novos, em que a maneira de pensar do indivíduo moderno é influenciada pelo descobrir, criar e refletir, em que as certezas se transformam em interrogações. Tempos novos, em que a relação com o conhecimento experimenta mudanças decorrentes de uma criação constante do diferente, e a singularidade e a pluralidade se tecem de forma articulada (ZULIAN; FREITAS, p.1).

Por isso, para acompanhar estas transformações, exige uma visão ampla e crítica das novas formas de aquisição do conhecimento e apropriação das tecnologias, na obtenção de uma melhor qualidade da Educação. Moran (2008, p.50) afirma que, "Para se ter um bom resultado é necessário se ter um bom planejamento". Zulian e Freitas (2001) indicam que a Educação Inclusiva está aliada à renovação das concepções pedagógicas, por meio das tecnologias, que podem proporcionar mudanças na forma de atuação, tanto do professor como do aluno. Para Freire (1999, p.52) "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção".

Na renovação da realidade de sala de aula, o professor assume papel de mediador, pesquisador e motivador, ao tornar-se um colaborador no processo de aprendizagem. E, o aluno participa ativamente do processo de aquisição e construção de conhecimentos, pelo fato de assumir a responsabilidade e elaborar seus projetos de vida, derivando significados novos às situações que lhe possam ser apresentadas.

Depois de leituras e reflexões realizadas, estimuladas pelos aportes teóricos pesquisados, é possível reforçar a necessidade de se estabelecer uma maior relação entre o currículo e os recursos tecnológicos disponíveis, sendo o professor componente fundamental no processo, compreendendo as necessidades específicas dos alunos para ofertar através de práticas docentes, instrumentos que apresentem possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Podemos considerar as reflexões de grande importância, pois trouxe, acreditamos, contribuições à questão do uso das tecnologias neste período de ensino remoto, no

auxílio da aprendizagem dos alunos inclusos, ressaltando como recursos pedagógicos eficientes, pois possibilitam novas formas de produção de conhecimento através de propostas metodológicas atuais no cotidiano de alunos e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de conjuntura**, v.2, n.5, p. 56-62, 2020.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação. 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. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/PORTARIAN342DE17DEMARODE2020DelegacompetnciaaoSecretrioExecutivo.pdf>. Acesso em:02 ago. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Adotada e Proclamada pela Resolução 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.** Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 30 de julho de 2021.

DELEUZE, G. **Différence et Répétition**. Paris: PUF, 1968. Diferença e repetição. Trad. Bras. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2009.

CARVALHO, R. E. **Mudando de perspectiva:** das necessidades educacionais especiais à remoção de barreiras para a aprendizagem. Revista Mediação, n. 1, 1999.

FARIA, A. V.; VIEIRA, E. A. O.; MARTINS, R. X. Educação Especial Inclusiva: uso de recursos educacionais digitais nas salas multifuncionais. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. A Escola e o Professor. **Paulo Freire e a Paixão de Ensinar**. São Paulo: Publisher, 2007.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, jul./dez.2002.

GARCIA, M. T.; BEATÓN, G. A. **Necessidades educativas especiais**: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

GOMES, A. M. P. M.; VIEIRA, M. C. M. A importância de supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial. **Revista Educação Especial,** v. 28, n. 53, set\dez, 2015.

KENSKI, V. (et al) Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, v. 28 n. 1, p. 141-152, jan-abr, 2019. Disponível em: <https//periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872/9932>. Acesso em: 30 de abril de 2021.

LAKATOS. E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Loyola, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. Rumo a uma ecologia cognitiva. In: Lévy, P. **Inteligência Coletiva: Para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **O Uso do Computador na Inclusão da Criança Deficiente.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, v.8, n.26, 26 jul. 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência:** sentidos, deslocamentos, proposições. Inc. Soc., Brasília, v.10, n.2, jan./jun. 2017.

MANTOAN, M. T. E. Integração X Inclusão: Escola (de qualidade) para todos. **LITE/Unicamp**, agosto de 1993. Disponível em: <http//www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta 1.9.htm>. Acesso em: 09 de julho de 2021.

MORAN, J. M. As muitas inclusões necessárias na educação. In: RAIÇA, Darcy (Org.). **Tecnologias para educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

MORAN, J. M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas.** Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. In: Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

MORAN. J. M. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003.

ROGALSKI, S.M. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do Ideau**, vol. 5, nº 12, julho, dezembro: 2010.

SCHON, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VALENTE, J. A. Aprendendo para a Vida: o uso da informática na educação especial. In: FREIRE, Fernanda Maria Pereira; VALENTE, José Armando. (Orgs.). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 1991

VIANA, F. R.; GOMES, A. L. L. A produção escrita de pessoas com deficiência intelectual na interação com as tecnologias digitais da informação e comunicação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.34, n.58, 2017.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.8, 2001.

COLETÂNEA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ISBN 978-65-88217-30-6

9 786588 217306

apprehendere
editora