

Lidonildo Costa Pereira
(Organizador)

**NOVAS TENDÊNCIAS
E PERSPECTIVAS
DA EDUCAÇÃO:
métodos e práticas**



AYA EDITORA
2021

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Me. Lidonildo Costa Pereira

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Me. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus
Pauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,
FNDE*

© 2021 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

N824 Novas tendências e perspectivas da educação: métodos e práticas [recurso eletrônico]. / Lidonildo Costa Pereira (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2021. 135 p. – ISBN 978-65-88580-86-8

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.47573/aya.88580.2.52

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Autismo. 4. Aprendizagem. 5. Música - Instrução e estudo. 6. Escolas públicas. 7. Ensino superior. 8. Epidemias. 9. Doenças transmissíveis. 10. Letramento. 11. Alfabetização. 12. Ensino fundamental. I. Pereira, Lidonildo Costa. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de
Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação 8

01

O contexto cultural familiar do aluno autista e sua relação com a escola 9

Paulo Marcos Ferreira Andrade

Cleonilde da Silva Frediani

Ivanilda Messias dos Santos Cebalho

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.1

02

O problema da desigualdade social e as dificuldades de aprendizagem de alunos de famílias desestruturadas: em busca de uma educação inclusiva para a "ralé" brasileira 26

Geuza Soares de Freitas Correa

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.2

03

Batucan(do) na escola: processo de musicalização (étnico-racial e educação ambiental) através das práticas percussivas 43

Lidonildo Costa Pereira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.3

04

O ensino superior por excelência 56

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.4

05

Contribuições da teoria-histórico cultural para a docência no ensino superior 63

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.5

06

Educação em tempos de pandemia: principais desafios para educadores em um contexto de distanciamento social e necessidade de métodos alternativos de ensino75

Geuza Soares de Freitas Correa

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.6

07

O uso de TDICs nas instituições de ensino como ferramenta para educação em tempos de pandemia.. 91

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.7

08

Avaliação na educação básica: as práticas pedagógicas em tempos de pandemia 100

Flávia Simões Sartori

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.8

09

Educação continuada e a distância: benefícios da implantação de ambiente virtual de aprendizagem .. 108

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.9

10

Práticas de letramento e desenvolvimento do pensamento crítico: uma possibilidade a partir do rap (ritmo and poesia) 121

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.10

Índice Remissivo 130

Organizador 134

Apresentação

Acompanhar a marcha célere do desenvolvimento industrial, tecnológico, científico e cultural, assim como as novas políticas educacionais – modificadas em razão do atual processo de globalização, instiga a área da educação a se adaptar às novas exigências mercadológicas que a sociedade contemporânea impõe. É nesse contexto de novas ressignificações e reapropriações que surgem os desafios de tornar o ensino mais atrativo e atualizado, de forma que atenda às reais necessidades não somente do mercado competitivo, mas, sobretudo, da classe estudantil que continuamente se apropria de novos saberes para a formação pessoal e profissional.

Para atingir objetivos exitosos, o processo educacional deve-se revestir dessas novas transformações que ocorrem no seio social, principalmente quando o cenário aponta para novas tendências tecnológicas que aparecem com vida efêmera, o que denota uma necessidade de acompanhamento dessas mudanças para atender às novas exigências do mercado globalizado.

O processo educacional contemporâneo deve-se basear não exclusivamente às necessidades de um mercado consumista e seletivo, mas, sobretudo, na preparação do aluno para a adaptação aos diferentes tipos de trabalho que se utilizam dessas novas técnicas e tecnologias globalizadas, instigando seu talento e criatividade, assim como seu senso crítico e democrático, tornando-o cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Dessa forma, tendo em vista a importância da modernização do ato de ensinar e aprender percebe-se o surgimento de métodos e práticas únicas e criativas, facilitadoras da aprendizagem contemporânea, cujas potencialidades apontam para um novo horizonte que questiona as maneiras tradicionais de ensino, com seus métodos pedagógicos obsoletos e formações acadêmicas desatualizadas, o que nos conduz a crer em uma educação do futuro mais inovadora e de qualidade.

Prof.º Me. Lidonildo Costa Pereira

01

O contexto cultural familiar do aluno autista e sua relação com a escola

The family cultural context of the autistic student and its relationship with the school

Paulo Marcos Ferreira Andrade

Lattes <http://lattes.cnpq.br/4660668956528111>

Cleonilde da Silva Frediani

<http://lattes.cnpq.br/8493761932431240>

Ivanilda Messias dos Santos Cebalho

<http://lattes.cnpq.br/8092176336520516>

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.1

RESUMO

Este trabalho trata do contexto cultural familiar do aluno autista e sua relação com a escola. O Espectro Autista é uma patologia que afeta o neurodesenvolvimento, cujos sintomas se manifestam nos primeiros três anos de vida, apresentando déficit social, comunicacional e comportamental, desta forma apresentar-se-á a seguinte questão: como se dá a composição das múltiplas dimensões do contexto cultural familiar do aluno com Transtorno do Espectro Autista e a construção do olhar da família sobre o autista e sobre os diferentes aspectos de seu desenvolvimento social e cognitivo? Esse tema possui extrema importância, pois auxilia a família e escola a desenvolver o ensino da matemática e ciências. Nesta pesquisa adotar-se-á metodologia qualitativa e far-se-á um estudo na perspectiva etnográfica, sendo este um estudo que descreve a cultura dos povos, sua língua, raça, religião, hábitos. O presente trabalho visa introduzir conceitos fundamentais da abordagem de Urie Bronfenbrenner na teoria do desenvolvimento humano a Bioecológica, proposições desta teoria PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo) sobre o autismo nos fundamentamos dos seguintes autores: Gaiato, Salvador, Teixeira, Grandin, Cunha, Freire e Brites. Espera-se que este estudo contribua como fonte de informações aos profissionais da educação, pais e a todos os que convivem com os autistas para que possam refletir e fortalecer sua prática na busca de uma relação mais próxima entre a família e a escola visando potencializar o desenvolvimento do aluno. A partir desses resultados é possível concluir que ainda se faz necessário aprofundar o assunto e que algumas atitudes e acontecimentos manifestam exclusão em relação aos autistas nas escolas e na família.

Palavras-chave: autismo. contexto familiar. inclusão. Diagrama de Bronfenbrenner.

ABSTRACT

This work deals with the autistic student's family cultural context and its relationship with the school. The Autistic Spectrum is a pathology that affects neurodevelopment, whose symptoms manifest in the first three years of life, presenting a social, communicational and behavioral deficit, thus the following question will arise: how does the composition of the multiple dimensions of the family cultural context of the student with Autism Spectrum Disorder and the construction of the family's view of the autistic person and the different aspects of his social and cognitive development? This theme is extremely important, as it helps the family and school to develop the teaching of mathematics and science. In this research, qualitative methodology will be adopted and a study will be made from an ethnographic perspective, this being a study that describes the culture of the peoples, their language, race, religion, habits. The present work aims to introduce fundamental concepts of Urie Bronfenbrenner's approach in the theory of human development to Bioecology, propositions of this theory PPCT (Person-Process-Context-Time), on the Autism is based on the following authors: Gaiato, Salvador, Teixeira, Grandin, Cunha, Freire and Brites. It is hoped that this study will contribute as a source of information for education professionals, parents and all those who live with autistic people so that they can reflect and strengthen their practice in the search for a closer relationship between the family and the school in order to enhance the student development. From these results, it is possible to conclude that it is still necessary to deepen the subject and that some attitudes and events manifest exclusion in relation to autistic people in schools and in the family.

Keywords: family context. inclusion. Bronfenbrenner diagram.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho serão apresentados os resultados de uma pesquisa sobre o autismo, com enfoque no contexto cultural constituído pela família do aluno autista e as relações que esse contexto estabelece com a escola. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Matupá – MT, localizada a 700 km de distância da Capital do Estado, no entroncamento das BR-163 e MT-322 (Antiga BR-080).

A fundação da cidade de Matupá é creditada à família Ometto, através da Agropecuária do Cachimbo S/A., criada a partir da visão empreendedora dos acionistas da Colonizadora Agropecuária do Cachimbo, a qual propunha uma destinação nobre à área excedente ao projeto de pecuária de corte (Fazenda São José), contribuindo de um lado, para a ocupação de várias características da região amazônica.

Esta pesquisa surgiu a partir da experiência da pesquisadora desta pesquisa com 20 anos como professora. Nesse tempo a pesquisadora trabalhou por oito anos na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), dois anos como professora e seis como coordenadoras cinco anos na sala de Recursos ou Multifuncional, restante trabalhei na alfabetização. Com esta trajetória foi acometida por um sentimento inquieto ao trabalhar com crianças autistas, pois percebeu a necessidade de aprender e saber como agir, visto que a demanda cresce cada dia mais.

Nesse contexto, o propósito foi fornecer subsídios que possam auxiliar a escola no trabalho pedagógico, na perspectiva do contexto cultural produzido pela família da criança e das relações estabelecidas com a escola.

Assim, acredita-se que esta pesquisa contribuirá para que seja possível entender um pouco mais sobre o transtorno do Espectro Autista, refletindo sobre as inter-relações entre o contexto familiar e a escola, na perspectiva de contribuir para as discussões sobre o que seja a inclusão transformando em uma escola inclusiva. Trilhar caminhos que busquem elucidar possíveis direções para pessoas com espectro do autismo é um desafio constante para as políticas públicas brasileiras.

Para alcançar tamanho êxito, o trabalho conjunto torna-se imprescindível.

A Bioecológica do desenvolvimento humano é apresentada a partir das reflexões sobre a importância das características das pessoas e os mecanismos dos processos proximais primários como motores do desenvolvimento psicológico.

AUTISMO

Nesta pesquisa far-se-á menção aos principais acontecimentos históricos a respeito do autismo tendo como base os estudos de Gomes (2007). O autismo, também denominado de transtorno do espectro autista, é uma síndrome de início precoce caracterizada por alterações marcantes no desenvolvimento da linguagem e da interação social. Deve-se deixar claro que ambos têm diferenças no desenvolvimento do autista.

Há também a presença de alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e repetitivos, rituais e interesses restritos. Observando estas características se consegue chegar a

um diagnóstico, pois estão presentes em todos os indivíduos com o transtorno.

O termo “autista” foi usado pela primeira vez na Psiquiatria por Plouller em 1906, que na época estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia.

Somente em 1911, o termo “autismo” foi inicialmente introduzido na literatura médica por Eugen Bleuler (1857-1939), para designar pessoas que tinham grande dificuldade para interagir com as demais e com muita tendência ao isolamento.

A palavra tem raízes no grego “autos” (eu). Os pioneiros na pesquisa no autismo eram Hans Asperger e Leão Kanner. Kanner era um psiquiatra americano, que estudou um grupo de 11 crianças que analisou um conjunto de comportamentos característicos presentes em um grupo de crianças que diferiam dos demais, tais como: extremo isolamento, dificuldade de relacionamento com outras pessoas até mesmo da família, atraso na aquisição da fala e quando esta era adquirida a criança não a usava como um meio de se comunicar e interagir com as pessoas, excelente memória, ignoravam as pessoas e os ambientes a sua volta, comportamentos repetitivos e bizarros, comportamento obsessivo e ansioso em preservar rotinas. (GOMES, 2007; LOPES-HERRERA, 2007).

Em 1944 Hans Asperger, trabalhando separadamente, estudou um grupo de crianças, as quais se assemelhavam às descrições de Kanner. No entanto, as crianças não tiveram a questão da ecolalia que é um problema linguístico. Asperger, igualmente, como Kanner, mencionou que muitas das crianças eram desajeitadas e diferentes das crianças normais em termos das habilidades motoras finas.

Asperger estudou crianças muito capazes, hoje, nos termos normais seria autismo leve enquanto que Kanner pesquisou as crianças que eram severamente afetadas, hoje, autismo severo. Para descrever o conjunto dessas características, Kanner utilizou o termo empregado por Plouller em seu trabalho intitulado *Autistic Disturbance of Affective Contact* (Distúrbio Autístico do Contato Afetivo), no qual o termo “autismo” foi empregado para descrever a qualidade de relacionamento das crianças relatadas no parágrafo acima. Diferindo assim da esquizofrenia.

O autismo é a forma mais precoce de esquizofrenia infantil, pois associava a causa do autismo ao relacionamento mãe e filho. Já o Pseudo-Retardo ou Pseudo-Deficiente, novamente pesquisado por Bender em 1956, era caracterizado como uma tentativa de diferenciar retardo mental e autismo.

O CONTEXTO FAMILIAR DO AUTISTA NO COTIDIANO ESCOLAR NA TEORIA BIOECOLÓGICA BRONFENBRENNER

Urie Bronfenbrenner, criador da Teoria Bioecológica de desenvolvimento humano, nasceu em Moscou (Rússia e ex-União Soviética) em 1917. Ainda era muito pequeno quando sua família se mudou para os Estados Unidos, onde Bronfenbrenner viveu até a sua morte em 2005. Seu pai era médico e tornou-se o diretor do Instituto para deficientes mentais de Nova York. Urie Bronfenbrenner estudou psicologia e música na Universidade de Cornell e se formou em 1938. Depois, estudou psicologia do desenvolvimento na Universidade de Harvard e obteve um douto-

rado nesta área pela Universidade de Michigan em 1942.

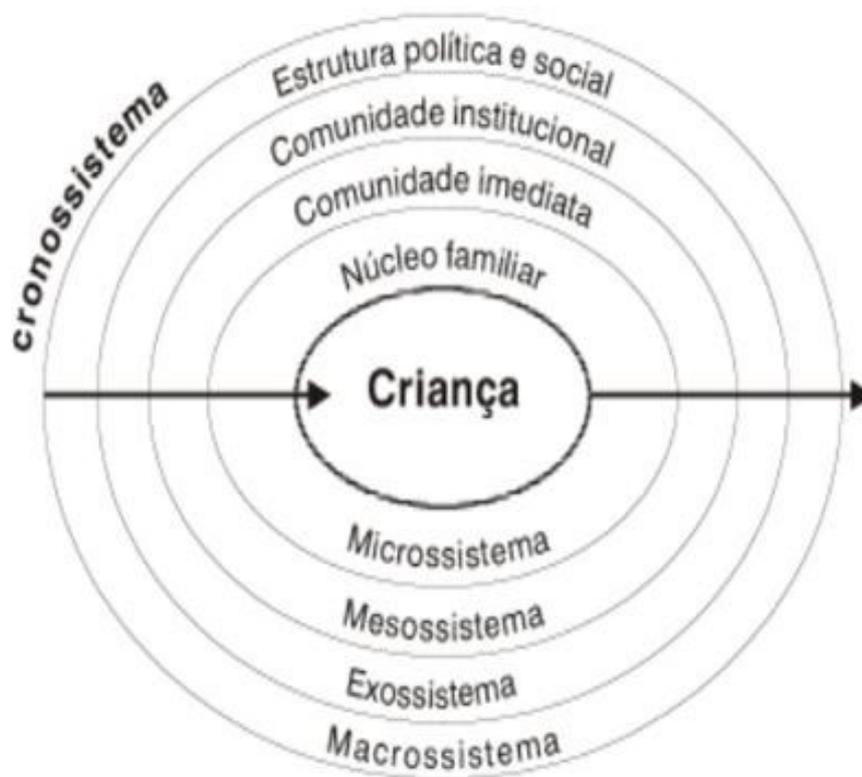
Urie Bronfenbrenner ressalta que estamos nos desenvolvendo contextualmente, apoiados em quatro níveis dinâmicos e inter-relacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo. (PPCT). (BRONFENBRENNER, 1996).

A pessoa – Engloba (de acordo com Bronfenbrenner *apud* Tudge) aspectos biológicos e genéticos no desenvolvimento. Essa característica é dividida em três tipos: Características de demanda, recurso e força. Onde: Características de demanda são características de estímulo pessoal (idade, gênero, cor da pele, aparência física etc.) Recurso não são características aparentes, relacionam-se a recursos cognitivos e emocionais. Podem ser materiais ou social. (experiências passadas, habilidades, nível de inteligência) Força – Relativa a temperamento, motivação e persistência. Bronfenbrenner defende que os indivíduos mudam sim seus contextos, seja de forma ativa, seja de forma passiva.

Processos Proximais – São representados por processos de interações do ser com as outras pessoas, com os objetos e símbolos externos, também sofre influência da interação com o ambiente de acordo com os períodos de tempo. (Quanto mais extenso o tempo, mais desenvolve os processos proximais). Pois a criança vê sentido no seu mundo e ao mesmo tempo em que ocupa um lugar no espaço está apta a modificá-lo.

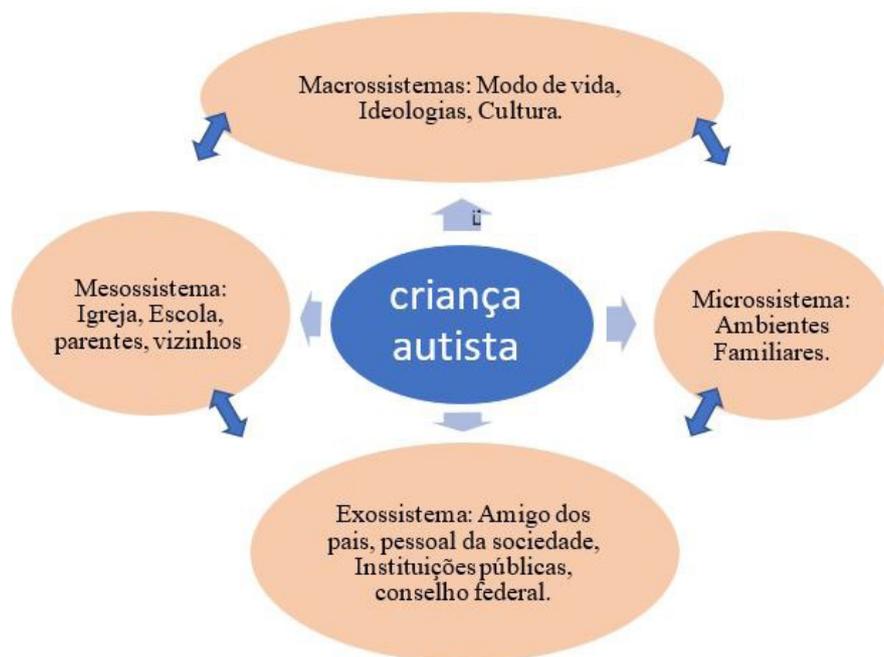
Contexto – Envolve o ambiente e divide-se em: Microsistema, Macrossistemas, Mesossistema e o Exossistema.

Figura 1 - Diagrama de Bronfenbrenner



Fonte: <https://www.researchgate.net/figure/Figura->

Figura 2 - Diagrama de Bronfenbrenner adaptado para pessoa autista.



Fonte: Autora (2019)

Bronfenbrenner (1996) defende que o entendimento do desenvolvimento humano requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas em um ou mais ambientes e concebe esse ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra e esclarece que ele é formado por microsistemas, mesossistemas, ecossistemas e o macrossistemas.

O microsistema é o ambiente imediato onde a pessoa em desenvolvimento encontra-se, assim como as pessoas que interagem com ela diretamente: família, escola e programas educativos frequentados pela criança são exemplos desse nível de ambiente.

O mesossistema inclui inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (relações entre microsistemas). O estudo da relação entre a família e instituição educacional ocorre neste nível de ambiente ecológico.

Já o exossistema atinge a pessoa em desenvolvimento de forma restrita ou indireta; onde ela possui acesso limitado, raramente estando presente. E o microsistema, refere-se a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

A própria ciência explica sobre micro/macro. Micro são coisas pequenas, invisíveis a olho nu. Macro a vastidão do mundo, com o uso de ferramentas. Microscópios e telescópios permitem não só que as pessoas explorem o micro e o macro de uma forma nunca vista antes. Uriel Bronfenbrenner juntou sua teoria ao meio ambiente para explicar as mudanças e as representações do desenvolvimento humano.

ANÁLISE DA PESQUISA COM AS FAMÍLIAS E OS PROFISSIONAIS.

A pesquisa com os profissionais da educação transcorreu sem dificuldades, porém ao partir para o contexto familiar, houve muitos desencontros, desculpas, conversas, emoções, medo de expor seu filho.

A família tem a função de proteger seus membros, favorecendo sua adaptação à cultura e sociedade a qual pertencem dar suporte ao desenvolvimento das crianças, elaborando regras e auxiliando-as no processo de socialização e instrução progressiva, ajudando a dar suporte para que as crianças sejam pessoas emocionalmente equilibradas, capazes de estabelecer vínculos afetivos satisfatórios, auxiliando na elaboração da própria identidade. (SALVADOR, MESTRES, GONI e GALLART, 1999).

Afetos como amor, compreensão, confiança, atendimento das necessidades básicas e estímulo à comunicação são fatores ideais que devem compor a dinâmica familiar para propiciar a estabilidade emocional, o sentido de segurança e acolhimento perante o mundo e relacionamentos sociais adequados e saudáveis. Estes fatores que propiciam o amadurecimento emocional.

As observações iniciais sobre os alunos autistas foram as seguintes:

1. Caso (Família do Gabriel): A vó marcou em sua loja (Bazar) Ficamos sentadas embaixo de uma árvore que tem na frente da loja: Enquanto falava com avó Gabriel ficou correndo, hora parava, brincava com um carinho, hora corria, há avó gritava muito com o menino para ele parar de correr se não ela ia pegar uma varinha... Diz avó *“ele somente obedece se for assim.”*

2. Caso (Família de Maria): Ao conversar com a mãe da Maria ela ficou muito feliz em participar da pesquisa, relatou que fica preocupada sobre muitos casos que aumentaram no ano de 2019 existentes na cidade.

O primeiro dia da visita foi no dia 20 de março de 2019, visitei a família da Maria, neste dia estavam na casa à menina, sua mãe e sua irmã mais velha, ela tem sete anos está no primeiro ano de alfabetização, seu laudo diz que tem X Frágil, junto com autismo, moram em uma casa muito bem estruturada, aconchegante, neste dia ficamos na área, onde Maria ficou brincando com uns brinquedos, hora brincava, hora dirigia-se a uma rede que estava armada na área. Na casa mora, Maria, sua mãe e sua irmã de 12 anos, o irmão vem as vezes pois foi criado pela avó paterna, ele também tem laudo de autismo.

3. Caso (Família de Pedro): Na terceira família, a família do Pedro (nome fictício) conversei apenas com a mãe no início a qual concordou em participar da pesquisa. Pedro tem sete anos está no 1 ano de alfabetização, é filho único, mora em uma casa com sua mãe, seu pai, sua avó, seu avô, uma família dita “tradicional”.

Na primeira visita fui recebida por toda a família, reunida na área que tem em frente da casa, me apresentei, expliquei meu trabalho, observei que o pai foi o que mais me questionou, fazendo perguntas como: Você vai citar o nome do meu filho? Quem iria ver este trabalho? Respondia que iria dar nomes fictícios, todos poderiam ler este trabalho, o pai neste dia não falou mais nada.

4. Caso. (Família de João e André) No dia fui recebida apenas pela mãe. A mãe relatou: *Aos sete meses comecei a apresentar pressão alta e de jeito nenhum ela abaixava, me assustei com isso, mas com remédios foi tudo resolvido, fiquei muito inchada e com muita dor nas costas pelo tamanho da barriga e enfim numa quarta-feira, 01 de outubro aos oito meses e sete dias João e André nasceram dos meninos totalmente diferentes nenhuma complicação na cesariana, tudo tinha corrido muito bem e foi uma grande felicidade para toda família.*

Segundo (Bronfenbrenner, 1979/1996) A interação da pessoa com o ambiente é caracterizada pela reciprocidade. A pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra.

O ambiente exerce influência no desenvolvimento da pessoa, sendo este um processo de mútua interação) concebe o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas, em que cada peça contém ou está contida noutra. Algumas metáforas têm sido usadas para ilustrar a organização sistêmica dos ambientes de influência ou contextos de desenvolvimento. Bronfenbrenner, originalmente, usa a imagem das bonecas-russas para representar as principais estruturas. (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p. 47)

Assim, a família é muito importante para todo convívio e o desenvolvimento da criança ditas “normais”, do mesmo modo os autistas precisam ter rotinas, socializar com outras pessoas, pois ela aprende os comportamentos adequados e os inadequados.

A criança ao nascer é inserida na sociedade pela influência das famílias, e assim acaba por incorporar a cultura que a cerca, a qual engloba modelos de valores, morais, crenças, religião e ideias, que lhe serve como base de comportamento.

Essas transformações sociais alteram as atuais relações familiares, que por sua vez também irão se transformar e irão influenciar as futuras gerações. Estas transformações ocorrem por um processo de influências entre os membros de uma família e distintos ambientes presentes na sociedade em que vivem, sendo o ambiente escolar um dos principais influenciadores, e a instituição familiar acaba por absorver essa influência externa.

É neste contexto que o indivíduo tem a sua personalidade construída e moldada. (BRONFENBRENNER, 1999). A relação entre contexto, características da pessoa e processos proximais nos é pertinente na medida em que os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 2005; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). O microsistema se caracteriza como um contexto no qual as atividades diárias da pessoa ocorrem. Compreende também as pessoas que habitam este contexto.

É o lugar no qual a pessoa em desenvolvimento passa muito tempo em interações diretas com pessoas, objetos ou características do dado contexto.

Esses padrões de interação ao longo do tempo promovem as mudanças no comportamento e o desenvolvimento individual. Assim percebemos que os comportamentos familiares contribuem para o desenvolvimento das crianças autistas, quando mais estímulos e interações diretas maior serão o seu desenvolvimento.

Sobre ter um aluno autista e seu comportamento escolar as famílias e os profissionais relatam que:

1. Caso (Família do Gabriel): Segundo avó, as queixas escolares sobre o Gabriel abordam as seguintes situações: inquietação motora, dificuldade em concentração, falta de regras, dificuldades na linguagem, ansiedade.

2. Caso (Família de Maria): A mãe comenta que Maria na escola não tem dificuldade de socialização, fala muito, quer contar história mesmo com dificuldade na oralidade, canta, dança e uma criança muito alegre e esperta.

3. Caso (Família de Pedro): A mãe relata que a professora, reclama que Pedro se isola muito, se perde em alguns momentos brincando com o lápis ou outro objeto que tem na mão. Em um dia de visitas Pedro brincava somente de cuequinha na areia que tinha na frente da casa, com vários brinquedos, porém ficou com um carrinho, colocava as vezes no ar ficou horas brincando com ele fazendo barulho com a boca.) Percebemos que o Pedro, estava fazendo movimento “repetitivo e estereotipado”.

4. Caso. (Família de João e André): A mãe relatou que: *Observamos isso em casa só que são os mesmos comentários da professora na escola que ele organizava os brinquedos, livros, frasco de remédios vazios em círculos ou um atrás do outro em uma linha reta, até mesmo às vezes quando ficava um pouco de ração no chão do cachorro ele colocava em círculo até o momento achávamos engraçadinho e pensávamos que ele só queria deixar tudo bem organizado, porém isso acontece até hoje na escola, mas isso estava acontecendo repetidamente todos os dias, ele também era muito inquieto não parava para nada, não se concentrava em fazer alguma atividade e ficava andando nas pontas dos pés.*

Psicóloga: *“O aluno com autismo vem muito a contribuir eu vejo, por exemplo, nossas crianças mais evoluídas, mais autorreguladas neste processo sensorial que a rotina é um bem enorme para eles fazem com que os pais tenham rotina, faz com que a família tenha uma rotina que se implique naquele processo hora para isso hora para aquilo, que faça coisas com tempo com limitações, com dedicação e que eu tenho que começar uma coisa e concluir esta atividade, eu vejo isso como positivo, mesmo dentro de um campo de limitações hoje as pessoas estão em uma velocidade absurda e que o autista fala pare, é no meu tempo.”*

Professora sala de Recursos: *“Eu recebi vários laudos de outras cidades, autista pode ser que é uma descoberta nova, são 23 anos de profissão e os problemas de socialização, agressividade, dificuldade de aprendizagem sempre tiveram nas escolas, mais acho que os problemas familiares hoje são muito grande e acredito que eles vem realizando um estudo maior e vem descobrindo que são autistas.*

Sobre a aprendizagem uns desenvolvem mais, pois os autistas têm uma área que desenvolve mais seja na arte, matemática, outros não desenvolvem a alfabetização, enfim eles desenvolvem respeitando sua capacidade, segundo a professora os alunos desenvolvem 80%, consegue desenvolver se tiver o envolvimento dos TO, psicóloga, Fonoaudiólogo, coordenação, família, se trabalhar em conjunto para desenvolver a aprendizagem dos alunos, mas tudo depende da motivação.”

Professora da Pré- escola: *“Segundo a professora ficou 2 meses sem uma auxiliar, e*

fez muita falta, quando ela foi contratada, sentamos e conversamos o que ela ia fazer, mas os pais pediram para não forçar, utilizamos material diversificado, mas respeitando o seu limites, com a auxiliar ele sente mais confiança, como ele tem dificuldade no andar, temos medo que ele caia e se machucasse, ele evoluiu muito a deficiência física dele melhorou ele já sobe nos brinquedos, sobe, anda nos pneus sozinho, já corre e desvia dos colegas é da professora. Falta formação.”

Professora do 1º ano da alfabetização: *“Como é ter um autista ele tem um desenrolar vamos dizer uma assimilação uma percepção totalmente diferente, ele sente os estímulos à motivação ele de uma forma diferenciada até você descobrir como sensibilizar o seu aluno e mais difícil eu senti dificuldades em encontrar um ponto para partir dali, até onde quando a gente conseguiu até se tornou mais fácil entendeu o ponto de partidas, inclusive o ponto de partida de hoje não é o mesmo de amanhã.”*

Auxiliar do 1º ano: *“Somente trabalhei com o mesmo aluno por dois anos no meu ponto de vista em relação ao aprendizado ele melhorou, mas com seu comportamento, não mudou muita coisa não, a família eu acredito que não seja na família que agride pode até ser que alguém fale um palavrão e venha contribuir, mas pelo fato de ele ser autista e ele ser nervoso eu acredito que isso contribuir do autista mesmo, tem um aluno autista não é fácil.”*

Auxiliar do Pré: *“Para eu ter um aluno autista e aquele que vive no mundo dela, para trabalhar com a criança autista precisam ter atividades que chame a atenção e tire ele do próprio mundo, mas falta formação.”*

De acordo com Brites (2019) “os profissionais de saúde e de educação e os pais e auxiliares devem receber incentivos para cursos, especializações, atualizações e formações nas mais diversas áreas relacionadas ao autismo.” É necessário preocupar primeiramente, com a formação dos professores, com o currículo escolar, pois como está descrito no DRC do Mato Grosso (2018, p. 57):

Os professores devem buscar formação de maneira permanente objetivando atuar na perspectiva de uma sala de aula que já não foca a deficiência do estudante, mas o tipo de mediação pedagógica, resposta educativa e de recursos e apoios que a escola disponibiliza para que este estudante obtenha sucesso escolar.

Os profissionais que tiverem apoio do grupo envolvimento dos TO, (terapeuta ocupacional), psicóloga, Fonoaudiólogo, coordenação, gestão, família, a equipe multidisciplinar, se trabalharem todos em conjunto, com certeza ficará mais fácil para o professor trabalhar as dificuldades dos alunos autistas.

Porque com todas as diversidades dos alunos principalmente, a agressividade, visto que isso atrapalha a escola toda, às vezes o autista precisa tomar remédio para controlar um pouco esta agressividade, ou investigar seu convívio familiar, que talvez o problema esteja em uma família desestruturada que a criança convive, por isso que temos que trabalhar a família junto.

A questão da participação dos pais na educação escolar dos filhos é de grande importância, devendo acontecer frequentemente, acompanhando todo o processo educativo.

A relação família e escola e de suma importância, cabe à escola demonstrar interesse por tudo o que o aluno já conhece e todo o conhecimento que ele adquiriu além dos muros da escola e o seu desenvolvimento adquirido no contexto familiar.

A família e a escola compreendem que uma necessita da outra, e que se uma dessas instituições não cumpre o seu papel, a outra fica sobrecarregada e acaba por dificultar o desenvolvimento da criança. Neste caso na teoria Bioecológica está conexão entre escola/ família esta caracterizado no mesossistema. Para Bronfenbrenner, (2005): O mesossistema trata das relações entre dois microsistemas nos quais a pessoa atua de maneira ativa. Essas interconexões existentes entre os microsistemas são tão importantes para o desenvolvimento quanto os eventos que ocorrem nos microsistemas.

A escola deveria adaptar-se às necessidades individuais desses alunos, devendo propor mudanças significativas nas estruturas e no funcionamento das instituições de ensino, nas formações dos professores e nas relações família- direito- escola- aluno. Já quando questionados sobre. Para responder nossa questão, como se dá a composição das múltiplas dimensões do contexto cultural familiar do aluno com Transtorno do Espectro Autista e a construção do olhar da família sobre o autista e sobre os diferentes aspectos de seu desenvolvimento social e cognitivo?

Perguntamos como o grupo do autista de Matupá auxiliou no desenvolvimento dos alunos autistas, família e escola:

1. Caso (Família do Gabriel): A vó disse: *Participei no início, porém não tive mais tempo, ajudava muito, só que não fez os pais participarem, eu ia sozinha.*

2. Caso (Família de Maria): A Mãe disse: *Ajudou muito, aprendi e ajudei outros pais a aceitarem seus filhos.*

3. Caso (Família de Pedro): A mãe disse: *Minha sogra ia, eu e o pai não fomos o horário não dava certo.*

4. Caso. (Família de João e André): A mãe falou: *Ajudou muito.*

Psicóloga: Segundo a psicóloga: *O grupo surgiu da demanda, a princípio foi um grupo de pais da sala de recurso multifuncional, ali você discute muito que está limitação agrega a situação familiar desta família, como esta família encontra suporte, como que ela lida com este aspecto de limitações daquela criança no âmbito bem no sentido de educar, bem no sentido de levar informações para os pais.*

Professora sala de recursos: *Os encontros acontecem e já foi feito com comerciantes para inserir no mercado de trabalho, encontro somente com os professores, com as auxiliares, país, como o índice era maior, pois cheguei atender 13 autistas, devido a demanda ser mais alta e novo formamos os grupos somente veio contribuir para desenvolver a aprendizagem dos alunos mas devido o tempo isso acontece uma vez por mês.*

Professora da Pré- escola: *professora relata que não conhece o grupo dos autistas.*

Professora do 1º ano da alfabetização: *Sobre o grupo de pais a professora disse que participou pouco por sempre ter problemas particulares, mas nas outras me reuni com os pais com a psicóloga com a minha auxiliar de sala, porque assim como é novidade a gente já tem bibliografias, a secretaria deu curso preparando mais ainda é um assunto que precisa ser estudado, descoberto porque tem muitas vertentes, então a gente esteve presente na maioria.*

Auxiliar do 1º ano: *Teve várias reuniões com os pais e a psicóloga, quando eu partici-*

pei, o pai foi em uma a vó apareceu, ele melhorou o comportamento, só que ele melhora uma semana, mais depois parece que volta tudo de novo, nas do grupo não frequenta.

Auxiliar do Pré: *Viu falar, do grupo, mas não frequenta.*

Percebeu-se que, apesar do grupo existir já há quatro anos ainda têm professores com alunos autistas que não o conhece.

Nota-se que apenas a psicóloga e a professora da sala de recursos foram as que comentaram sobre o grupo, e a professora do 1º ano comentou que não participou por “problemas particulares”. As demais relataram não frequentar e não conhecer o grupo. Se o grupo iniciou pela demanda de autismo e para auxiliar pais e professores com aluno com autista por que alguns não participam?

Neste caso o grupo dos autistas se enquadra no sistema exossistema pois se refere à relação e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, sendo que em um deles, pelo menos, a pessoa em desenvolvimento não está inserida. Apesar disso, os eventos que nele ocorrem afetam indiretamente os processos no ambiente imediato no qual a pessoa vive neste caso o grupo geralmente eram frequentado pelos pais e professores, porém tudo que era resolvido ali afetava o desenvolvimento do aluno autista. Segundo Mantoan (2003, s/p):

Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores em geral, que estão cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes.

Dessa forma, se todos juntarem as forças, comunidade escolar e sociedade terão soluções ou pelo menos diminuirão as dificuldades. Muitas vezes pode parecer que nada adianta, por mais que o profissional se esforce, a criança parece não entender o que está tentando ensinar.

É necessário discutir sempre com os profissionais sobre novas maneiras e técnicas criativas capazes de trazer o estímulo, por isso que não podemos perder oportunidades de participar dos encontros, principalmente onde é um grupo com participação dos pais. Por outro lado, esses mesmos ambientes são micro e exossistema para pais e educadores.

O lar das crianças é o exossistema para os educadores, pois estes não frequentam os lares das crianças, mas ainda assim sentem as influências da educação familiar na criança; por outro lado, a instituição é o exossistema para os pais, pois eles não frequentam a instituição, mas também sentem a contribuição e presença dos educadores no desenvolvimento de seus filhos.

Que sugestão poderia dar para melhorar a inclusão dos alunos autistas?

1. Caso (Família do Gabriel): *A vó disse: Que a escola não, me chama-se apenas para reclamar do comportamento dele, me ajudava com ele.*

2. Caso (Família de Maria): *A Mãe disse: Que é uma “onça” quando se trata dos filhos dela briga mesmo, principalmente com Maria se percebe que as outras crianças estão brigando ou até mesmo tirando zoando de Maria vai lá e chama a atenção mesmo, conversa, explica, caso não mude, vai até os pais das crianças é explica o que está acontecendo, pois Maria às vezes chora sem motivo aparente, grita, tampa os ouvidos quando tem barulho muito alto, sempre nestes seis para sete anos agiu assim é vem dando certo.*

3. Caso (Família de Pedro): A mãe disse: *Que não percebe diferença no tratamento do seu filho.*

4. Caso. (Família de João e André): A mãe disse: *Precisa ter mais esclarecimento sobre o assunto.*

Psicóloga: *Que os professores deem abertura pois a gente ainda trava a batalha, aquele professor que dá abertura, para aquele professor que adentre na sala dele para que você traga conteúdo, trabalhamos com aqueles que deram abertura.*

Professora sala de recursos: *Minhas sugestões é que aumente o horário de atendimento poderiam pagar 40 horas, para a sala de recurso, para professores que têm autista na sala devem fazer aperfeiçoamento, tudo é muito novo, na nossa região não tem professores formados ou com formação sobre autista no momento estamos fazendo uma formação a distância mais apenas 4 professores estão fazendo esta formação e muito pouco sempre vou em busca de formação.*

Professora da Pré- escola: *A sugestões e que a sala de recurso deve trabalhar mais em conjunto, dar palestras, movimentos diferentes.*

Professora do 1º ano da alfabetização: *Sobre a inclusão dou de sugestões o acompanhamento psicológico nós tivemos mais deveria ser mais perto, ter formação continuada, mesmo até para os professores que não tem aluno no momento, mas vão ter, acompanhamento pedagógico diferenciado.*

Auxiliar do 1º ano: *Como sugestão eu acredito que tivesse mais curso, mais formação, seria melhor e na sala de recurso trabalhar o comportamento e não só conteúdo, pois tenho muita dificuldade com agressividade, pois ele quando dá crise ele baba é eu não sei o que fazer e muito difícil.*

Auxiliar do Pré: *Acredito que poderia ter feito um curso no início do ano precisamos de orientações de ajuda, precisamos de sugestões, pois os pais dizem não forçar, mas isso não forçar, quer dizer o que, nós professores da sala regular, precisamos de ajuda dos profissionais que acreditamos ter mais conhecimento, se trabalharmos juntos, vamos conseguir.*

Os professores esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula. Garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas.

Na verdade, as alterações fazem parte de uma reforma mais ampla, necessária ao aprimoramento da qualidade e relevância da educação para todos, à promoção de melhores níveis de rendimento escolar e dos valores da convivência social diversa.

Ela parte da autonomia pedagógica, afiançada pelo art. 15, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que confere à comunidade escolar o direito de configurar suas práticas em sintonia com suas realidades, necessidades e pretensões. Porém o que acontece no momento é apenas uma integração.

Mantoan (2006) conceitua o termo 'integração escolar' como a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, ou seja, é colocar o aluno em contato com um sistema escolar

seja através de classe regular ou de classe especial. A autora complementa que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, é indicada a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (MANTOAN, 2006, p. 18).

Na linha de pensamento de Mantoan a inclusão escolar não está acontecendo, mas sim, uma integração escolar onde não são todos os alunos que cabem nas turmas de ensino regular, pois é feita uma seleção, isso estaria longe de seguir o que está escrito nos documentos da DRC, (2018), e BNCC (2017), na qual “o conceito é a base de sustentação de uma só escola para todos.”

Segundo Mantoan (2003) quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, já a inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Ambas as situações educativas, em casa e na escola, podem ser estudadas sob esta perspectiva ecológica nos apresenta. Investigar as práticas, crenças, valores e hábitos que envolvem a infância, ao longo de um período, em diferentes macrossistemas, pode nos levar ao avanço de práticas mais pertinentes ao desenvolvimento.

Levando em consideração a qualidade da educação nos diferentes contextos. O objeto de investigação, na verdade, são os processos proximais, isso é, as interações que revelam a natureza de nossas crenças, hábitos e valores que as sustentam. Estes, por sua vez, se revelam nos planos que fazemos diariamente para nossas crianças e nas nossas práticas pedagógicas, sociais, afetivas e emocionais direcionadas às crianças.

A Educação se beneficiará de estudos que se preocupam com a promoção do bem-estar das crianças, de seu desenvolvimento integral e saudável e das intervenções positivas que poderão ser criadas com base da observação diária dos fatos e pessoas, durante o período escolar. De acordo com Bronfenbrenner (2005), o macrossistema é representado por padrões similares de estilos de vida e ideologias que se refletem nas metas e práticas de socialização.

Desse modo, as condições de vida experimentadas pelas pessoas de um grupo socioeconômico, étnico ou religioso específico tendem a ser similares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco principal desta pesquisa envolveu a discussão do contexto cultural familiar do aluno autista e sua relação com a escola. Para tanto, a investigação tinha os seguintes objetivos: 1) conhecer a realidade escolar, na visão dos profissionais responsáveis pelo atendimento ao

aluno autista, 2) registrar como foi o processo de detecção e diagnóstico do autismo, na visão da família, 3) analisar as mudanças e adaptações ocorridas no contexto familiar, em função do autismo detectado, 4) descrever sobre como cada membro da família percebe os aspectos sociais e cognitivos do autista, 5) elencar as dificuldades e limitações encontradas na construção de um novo contexto cultural familiar, 6) identificar e descrever os tipos de apoio e orientações disponibilizados pelo poder público, municipal, estadual ou federal, às famílias do autista.

Para alcançar tais objetivos iniciou-se um processo no Comitê de Ética. Com a aprovação, o projeto foi iniciado com a coleta de dados, participação no grupo dos autistas, entrevista com os profissionais, conversa dialogada e visitas com as famílias dos autistas como observação das crianças no seu contexto familiar.

Acredita-se que o presente estudo possa contribuir com conhecimentos na área da educação, uma vez que trouxe dados dignos de reflexões em torno do processo do contexto familiar e escolar na educação inclusiva, favoráveis a novas concepções diante do autismo, principalmente pelos professores, que quando ouvidos buscam ressignificar suas concepções, reavaliar seus conceitos e construir novos ambientes ecológicos, oferecendo ao contexto imediato novos processos de mediações entre eles e os alunos com autismo, podendo transformar o microsistema, considerando a totalidade do ambiente ecológico escolar, dentro do microsistema educacional.

Desta forma, este trabalho com discussões do contexto familiar autista em relação à escola é o primeiro do curso de mestrado do PPGECM, (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em ensino de Ciências e Matemática).

As causas do autismo ainda não estão claramente identificadas, porém, já se sabe que o autismo é mais comum em crianças do sexo masculino e independente da etnia, origem geográfica ou situação socioeconômica.

Neste trabalho a autora conseguiu participar nos encontros dos “pais dos autistas” juntamente com a psicóloga e os professores. Os profissionais comentaram em suas entrevistas que precisam de informações, curso de capacitação, bem como atendimento psicológico, pois enfrentam alunos com autismo com laudo de graus leve, moderado e severo. Inclusive com mais de 25 alunos na sala, nem sempre com presença de auxiliar.

A inclusão está prevista em várias leis citadas no trabalho como: 1) LBD, 2) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 3) Leis da Salamanca, 4) Lei nº 12.764/2012, 5) Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, 6) BNCC, 7) DRC, entre outras.

Tais legislações deixam claro que os direitos dos autistas na escola e no meio social é um direito de todos, porém, percebem-se as disposições legais não são concretizadas. É o caso da auxiliar que foi contratada no trabalho colocando uma profissional que estava em desvio de saúde. Pergunta-se: quando isso vai permanecer?

Quando da participação das famílias foram enfrentadas dificuldades, devido ao despreparo e falta de informações dos integrantes do núcleo familiar. Eles demonstraram medo, preconceito, vergonha e excesso de cuidado.

Cada família reagiu de maneira diferente, de modo não ser possível existir uma definição

exata ou padrão de comportamento da família, pois depende da sua proximidade com a criança e de acordo com as expectativas que criou em torno da criança diagnosticada com autismo.

É possível verificar que houve uma mudança no paradigma de que antes os pais eram considerados culpados pelo nascimento do filho autista, pois alguns teóricos acreditavam que em algum momento do processo de gravidez a negação ou rejeição sobre a criança poderia ser a principal variável para o acometido do autismo na criança.

Atualmente essa teoria está sendo modificada como uma variável principal, na qual os pais tornam-se membros essenciais no processo terapêutico de seu filho, de maneira que o fortalecimento do vínculo com a criança está sendo cada vez mais importante e decisivo no desempenho da criança, mas eles precisam de muito mais informações, além da ajuda psicológica, escolar e religiosa. Segundo alguns pais, somente a força espiritual lhes ajudou a aceitar a criança com autismo.

Ao final dos estudos realizados é possível compreender a grande necessidade e a importância da participação da família na vida escolar de crianças com transtorno do espectro autista. Os pais possuem um papel de muita relevância no processo de inclusão escolar e nos mais variados segmentos de sua vida.

A relação família-escola é fundamental para a construção da identidade, autonomia e cidadania do aluno. Portanto, essas duas instituições devem estar conscientes de seu papel, devendo participar ativamente do processo de desenvolvimento dos alunos.

Nesta pesquisa também foi realizada uma discussão no ensino de ciências na teoria de Urie Bronfenbrenner. O modelo teórico-metodológico do referido autor, chamado de modelo bioecológico, conceitua o desenvolvimento enquanto uma relação entre pessoa e contexto. A criança, desde o momento de seu nascimento, é colocada numa posição em que interage com os outros e com coisas ao seu redor, continuando assim ao longo de toda a sua vida.

O contexto sempre interfere na aprendizagem da criança. Para contribuir nesta discussão, foram relacionadas às competências de ensino descritas na BNCC e na DRC. Assim, o processo de ensino aprendizagem das ciências naturais deve se propor a preparar o aluno para uma atitude positiva em relação às mudanças e de forma reflexiva levar o aluno a pensar, sentir e agir a favor da vida de modo a descobrir o seu mundo bem como conhecê-lo para saber valorizar o ambiente que o cerca o capacitando a tomar as decisões mais acertadas para com os semelhantes e com a natureza.

Assim, explorar a subjetividade de cada aluno, de sua família e da comunidade a que pertence.

Em suma, chega-se à conclusão que é necessário trabalhar mais a conscientização de inclusão escolar, pois quando cada um entender e desempenhar verdadeiramente o seu papel dentro desse processo (escola, família, governo, sociedade), aí sim haverá resultados positivos no ensino não só dos alunos com autismo, mas no desenvolvimento humano de todos os alunos. Porque, assim, o objetivo de ter uma escola para todos igualitários, onde todos indistintamente tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem será alcançado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 228/2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/118223>. Acesso em: 23 abr. 2017.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

GOMES, C. G. S. Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo. 2007. Pesquisa (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

LOPES-HERRERA, S. A. *et al.*, Privação sensorial de estímulos, negligência materna e comportamentos autísticos: estudo de caso. Anais. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2007.

MANTOAN, M. T. Eglér Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia. 1. Inclusão escolar 2. Pedagogia I. Título. II. Série.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso. Concepções para a Educação Básica, Mato Grosso – 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-. Acesso em 27 abr. 2017.

SALVADOR, C.C., *et al.* Psicologia da educação. In SÓLCIA, I. V. Âmbito familiar: a reação da família frente. São Paulo: Ed. Artmed, 1999.

02

O problema da desigualdade social e as dificuldades de aprendizagem de alunos de famílias desestruturadas: em busca de uma educação inclusiva para a "ralé" brasileira

Geuza Soares de Freitas Correa

*Pós-graduada em psicopedagogia, licenciada em pedagogia e sociologia
<https://ORCID.org/0000-0003-23940805>*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.2

RESUMO

No que segue, é feita uma discussão sobre a relação entre desigualdade social, família desestruturada e problemas de aprendizagem no Brasil. O problema de pesquisa é o seguinte: como a desigualdade social e a família desestruturada decorrente dessa desigualdade opera na produção de necessidades educacionais especiais? O objetivo geral ao responder esta pergunta é fornecer aos profissionais da educação um entendimento melhor sobre o processo de inclusão escolar principalmente no que se refere a um alargamento daquilo que a ideia de inclusão abarca para incluir problemas de aprendizagem normalmente chamados de problemas sociais e não incluídos na reflexão geral acerca da inclusão, esta que tende a ser limitada a uma visão psicológica e clínica em detrimento de uma visão sociológica. Como método, é pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva com uso de pesquisas em bancos de dados online para artigos científicos, somando-se a consulta de livros impressos sobre educação e desigualdade social. Constata-se que os principais efeitos da família desestruturada sobre as dificuldades de aprendizagem são os seguintes: dificuldade de concentração nos estudos, falta de autoconfiança na capacidade de aprender, falta de pensamento prospectivo e baixa contenção de impulsos que tende a produzir indisciplina.

Palavras-chave: educação inclusiva. cidadania. desigualdade social. classe social. problema de aprendizagem.

ABSTRACT

In what follows, a discussion is made about the relationship between social inequality, broken family and learning problems in Brazil. The research problem is the following: how do social inequality and the unstructured family resulting from this inequality operate in the production of special educational needs? The general objective in answering this question is to provide education professionals with a better understanding of the process of school inclusion, especially with regard to a broadening of what the idea of inclusion encompasses to include learning problems commonly called social and non-included problems. in the general reflection on inclusion, which tends to be limited to a psychological and clinical view at the expense of a sociological view. As a method, it is qualitative, bibliographical and descriptive research using research in online databases for scientific articles, adding to the consultation of printed books on education and social inequality. It appears that the main effects of the unstructured family on learning difficulties are the following: difficulty in concentrating on studies, lack of self-confidence in the ability to learn, lack of prospective thinking and low impulse restraint that tends to produce indiscipline.

Keywords: inclusive education. citizenship. social inequality. social class. learning problem.

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é a inclusão escolar nas escolas públicas e as principais dificuldades que essas escolas enfrentam na promoção da educação inclusiva para alunos com problemas de aprendizagem cujo núcleo em comum é a família desestruturada, demonstrando os impactos desse tipo de família na formação emocional, intelectual e cultural da criança e as dificuldades para a escola que esses impactos acarretam no processo de inclusão.

A inclusão escolar é principalmente o resultado de um processo de mudança de cunho qualitativo e é essencial para a definição de estratégias adequadas de adaptação da sala de aula aos alunos com necessidades educacionais especiais. E esses alunos com dificuldades acham

difícil não apenas aprender, mas também dominar habilidades cognitivas, emocionais e morais para o exercício da cidadania. Ou seja, inclusão é também um processo, antes de tudo, de promoção da cidadania. Entretanto, o tema da inclusão nas escolas tem focado em demasia nos problemas de ordem psicopedagógica, tais como os problemas de aprendizagem associados ao autismo, déficit de atenção, discalculia e diversos outros problemas normalmente tratados por uma perspectiva Psicopedagógica. Mas há um conjunto de problemas de aprendizagem que não está associado necessariamente a problemas cuja intersecção entre Pedagogia e Psicologia/Psiquiatria pode adequadamente lidar: trata-se da família desestruturada cujas causas e efeitos precisam ser compreendidos com auxílio de uma perspectiva mais sociológica. Este artigo vem, inclusive, contribuir com um enfoque Psicossociológico acerca da inclusão de alunos com famílias desestruturadas.

A pesquisa sobre este assunto é justificada por duas razões principais. Em primeiro lugar, do ponto de vista acadêmico, precisamos entender o que a pesquisa empírica e teórica produziu sobre o assunto. Isso ajuda a sistematizar o conhecimento sobre a inclusão escolar e iluminar novas pesquisas. Na medida em que possamos analisar as fragilidades de estudos anteriores e apontar novos rumos. Como veremos mais adiante, uma dessas fragilidades se refere, por exemplo, ao abuso da discussão focada em “deficiências” físicas ou mentais quando se fala em educação inclusiva, com secundarização do aspecto mais sociocultural na construção dos problemas de aprendizagem. Não é toa a discussão sobre problemas de aprendizagem tende a se reduzir unindo a perspectiva pedagógica com uma mais psicológica e/ou clínica. Outro ponto que justifica o estudo é que os professores precisam constantemente esclarecer as dificuldades que enfrentam em sala de aula em seu aspecto mais sociocultural e não apenas psicológico. Como será demonstrado, esse aspecto sociocultural na pesquisa sobre inclusão escolar de alunos com necessidades especiais de aprendizagem demanda uma discussão radical sobre a formação das classes sociais e seus efeitos sobre a família dos alunos.

Portanto, o artigo busca responder ao seguinte problema: como a desigualdade social e a família desestruturada decorrente dessa desigualdade opera na produção de necessidades educacionais especiais? A proposta é discutir a inclusão escolar sob uma perspectiva específica: a da relação entre necessidades especiais de aprendizagem, de um lado, e classes sociais de outro, sintetizando assim uma contribuição psicossociológica sobre a inclusão no Brasil.

O objetivo geral é discutir a relação entre família desestruturada e inclusão escolar no Brasil. Mostra como o ato de inclusão escolar é uma questão social mais ampla que extrapola os limites da perspectiva psicopedagógica. As escolas inclusivas se referem em sua importância para a sociedade como um todo, não apenas para as escolas e alunos. Um país sem escolas inclusivas não é uma democracia. Os objetivos específicos são: delimitar a relação entre desigualdade social, família desestruturada e problemas de aprendizagem; compreender a inclusão escolar para além da perspectiva psicopedagógica abrindo espaço para uma visão sociológica com inserção do conceito de classe social como aspecto fundamental para alguns tipos de problemas de aprendizagem; demonstrar principais problemas de aprendizagem advindos da família desestruturada.

DESIGUALDADE SOCIAL, FAMÍLIA DESESTRUTURADA E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Nascimento *et al.* (2020, p. 122) em uma pesquisa sobre desigualdade social e educação, conta diversos “descasos” da sociedade em relação aos estudantes das classes sociais “D” e “E”, onde afirma que há grandes problemas para inclusão, na medida em que esses problemas de desigualdade operam “desde à falta de estrutura física nas residências, até às diferenças de acesso devido a marcadores como gênero e raça”. Mais a frente o autor deixa taxativo o que pensa quando menciona “desigualdade”, ao mencionar a centralidade da dimensão econômica:

A desigualdade socioeconômica aumentou no Brasil em 2018. Naquele ano, de toda a renda do país, 40% estava concentrada nas mãos de 10% da população. A renda dos mais pobres caiu mais de 3% e a dos mais ricos aumentou mais de 8%. A renda dos mais ricos era 33,8 vezes maior que a média dos 50% mais pobres, um recorde na série histórica que o IBGE vem produzindo desde 2012. Metade dos trabalhadores brasileiros vivia com R\$ 1.200 por mês, sendo que as mulheres recebiam, em média, 20% menos que os homens.¹⁰ De acordo com dados da Federação Nacional do Fisco Estadual e Distrital (Fenafisco), o Brasil tem 206 bilionários com fortuna de mais de R\$ 1,2 trilhão. Eles pagam proporcionalmente menos impostos do que a classe média e os pobres. Esses últimos, aliás, são os primeiros a sofrerem os impactos de qualquer crise econômica. (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 126)

Desigualdade social e desigualdade econômica são termos que se confundem na pesquisa do autor supracitado, demonstrando limitações da categoria “desigualdade social” que tende a se reduzir a dimensão econômica da desigualdade. De fato, o autor em diversas partes do artigo demonstra saber que existem desigualdades socioculturais, mas parece perceber esta como consequência da desigualdade econômica: sempre que procura demonstrar dados empíricos sobre desigualdade, isso fica claro, pois os dados são sempre sobre desigualdade de acesso material e seus efeitos educacionais. Há uma perspectiva economicista em seu conceito de desigualdade social que está presente na maioria das pesquisas educacionais sobre desigualdade: quando se fala de classe social tende a ser como faixas de renda. Esta é nada mais do que uma desigualdade econômica com efeitos sociais, não uma desigualdade “social” no sentido estrito.

O conceito de desigualdade social deve ir além da desigualdade econômica, deve ser social propriamente dito (SOUZA, 2009). “Social” é uma categoria que abarca a economia sem se reduzir a ela (WEBER, 1999). Assim, a desigualdade social é antes de tudo uma desigualdade estrutural muito mais ampla e sua delimitação envolve antes de tudo uma discussão sociológica preliminar. Para isso, será usada aqui a contribuição teórica de três autores muito importantes na formação do pensamento social brasileiro. São eles Jessé Souza (2009), Max Weber (1999) e Pierre Bourdieu (1996). O primeiro é um sociólogo brasileiro que tem estudado de forma inovadora o problema da desigualdade questionando as noções dominantes na pesquisa social e no pensamento acadêmico geral. O segundo é um sociólogo alemão cuja produção teve impactos radicais em todo o ocidente, mas que no Brasil tem sido mal compreendido a partir do uso equivocado de “patrimonialismo” e “personalismo” para caracterizar o Estado e a Sociedade brasileira.

Max Weber, crítico contundente da perspectiva marxista, jamais deixou de afirmar que toda sociedade é perpassada por relações de poder. O poder, para Weber, é o ponto que vai ajudar a explicar determinada “ordem social” em determinado momento histórico. Poder, para Weber (1999), se refere a capacidade que determinado agente social, que pode ser indivíduo ou instituição, tem de forçar o curso da ação de outros agentes conforme seu interesse, ou seja, fazer predominar determinado curso de ação mesmo contra aqueles que executam essa ação.

Em outras palavras, é o poder que vai determinar quais ideias serão predominantes, quais leis, quais políticas econômicas, quais características socioculturais terá uma determinada sociedade. Assim, a sociedade brasileira é capitalista não porque assim tenha sido votado por todos os brasileiros, mas porque os valores fundamentais de uma sociedade capitalista foram desde o início de sua formação, predominante na cultura e nas instituições.

O conceito de poder é fundamental porque sem ele, as características de uma sociedade tendem a aparecer para a população como um mero dado do destino ou escolha individual (SOUZA, 2009; BOURDIEU, 1996). Mas em uma sociedade, os aspectos mais importantes dela não existem por um mero acaso: tem um lugar específico para manutenção de determinada ordem (BOURDIEU, 1996). Exemplo disso são as mudanças na educação que ocorrem quando se modifica os arranjos econômicos e políticos: mudanças profundas no mercado capitalista que ocorreram tanto no mundo quanto no Brasil causaram modificações na educação, esta esfera de ação do Estado que produz e reproduz valores, ideias e conhecimentos científicos e filosóficos. A desigualdade social deve ser conceituada com relação ao fenômeno social do poder.

Mapear a desigualdade social é antes de tudo mapear o posicionamento que determinados indivíduos e grupos sociais tem em relação ao poder (SOUZA, 2009). Como foi visto, poder se refere a capacidade de impor determinada ordem social mesmo contra a vontade de outros. Para isso, o recurso fundamental é a dominação, pois o poder não pode ser exercido pela força salvo em raros casos. Dominação se refere a assimilação de ideias e valores cujos interesses não são daqueles que as assimilam, fazendo o curso de ação das pessoas operarem em função de interesses alheios a elas. Assim, o que ganha uma pessoa negra ao achar que é de fato inferior a uma pessoa branca? O que ganha um homossexual ao achar que a opressão que lhe é imposta não é uma opressão, mas mero direito a opinião contra a homossexualidade? Ambos são exemplos de dominação. Sem o recurso a noção de dominação, as ciências sociais não tem outra opção a não ser explicar essas ideias acima como meras escolhas de indivíduos reforçando o racismo de cor e de gênero.

Munidos das noções de poder e de dominação, é possível agora delimitar o que este artigo entende por desigualdade social: desigualdade social é antes de tudo uma desigualdade no que se refere ao acesso as pré-condições para o exercício da cidadania que envolve acesso a cultura, educação e renda, estas que são as três dimensões fundamentais da sociedade industrial moderna. Essa desigualdade social opera por classes sociais e esta precisa ser entendida para fecharmos a noção de desigualdade social.

As classes sociais podem ser delimitadas de diferentes maneiras e o determinante fundamental é o que se quer entender acerca da realidade. Quando se define classe pela renda (classe A, B, C, D, E, etc.), definição que é dominante na sociedade brasileira, o que se obtém daí são informações sobre o poder de compra das pessoas. Assim, saber que determinada família é da classe A apenas diz que pode ter determinado padrão de consumo. O que fica de fora desse conceito é: porque que determinado indivíduo ganha 10 ou 20 vezes mais do que outra pessoa, nem possibilita o que é mais importante sob o ponto de vista das ciências sociais e também da Pedagogia: entender porque que as pessoas se comportam como se comportam e não de nenhuma outra maneira. A noção de classe social aqui é distinta desta comumente usada: classe social é um conjunto de pessoas e grupos sociais que detêm determinados privilégios em detrimento de outros indivíduos e grupos sociais. Assim, segundo Jessé Souza (2009), existem

no Brasil, quatro grandes classes sociais: Elites econômicas, Classe Média, Classe Trabalhadora e Ralé Brasileira.

As elites são donas do capital econômica, são donas das terras, das empresas, das fábricas, são donas de toda a produção econômica. Esse é o lugar dela no que se refere ao poder. Entretanto, empresa ou fábrica alguma funciona apenas com dinheiro: é necessário conhecimento científico para que fábricas e empresas funcionem. O dono da empresa que produz automóveis não tem conhecimento suficiente para criar ele mesmo automóveis, é preciso de engenheiros, matemáticos, físicos, enfim, cientistas em diversos campos para a construção de automóveis e para a existência dessas empresas e fábricas: aí está a classe média que é, grosso modo, a parte da população que detêm o conhecimento para o funcionamento de todas as instituições sociais, inclusive as escolas que vão formar o exercido de mão de obra para essas fábricas e empresas (SOUZA, 2009). Assim, se as elites são donas da produção, a classe média é supervisora do processo produtivo. É ela o contador que organiza o patrimônio, o advogado que lida com contratos, o administrador que administra racionalmente a empresa.

Abaixo dessas duas classes existe a classe trabalhadora. Assim como a elite é a dona da fábrica e da empresa, a classe média é a dona do capital cultural para produção e supervisão, a classe trabalhadora opera mais no sentido de execução física da produção: é ela o trabalhador da fábrica, o motorista, o pedreiro, o feirante, todo aquele trabalhador que não opera com conhecimento científico. É o que Jessé Souza (2012) chamou de “batalhadores”.

Por fim, existe abaixo dessas três classes sociais há uma outra: a ralé brasileira (SOUZA, 2009). Esta não possui nenhum capital econômico, nenhum capital cultural (com sorte saberá ler e escrever minimamente), nem detêm o pouco conhecimento escolar da classe trabalhadora, que são exigidos nas funções de Mercado e Estado. Atualmente todo trabalhador precisa ser escolarizado para ter lugar no mercado. A ralé não tem escolarização adequada para isso. Segundo Souza (2009), no Brasil, essa ralé vem da escravidão e foi “modernizada” assumindo funções similares as do escravo, só que desta fez em uma sociedade moderna capitalista: oferecendo sua força muscular a baixo custo. Em sua maioria, as famílias da ralé tendem a ganhar cerca de 400 reais por mês, radicalmente abaixo do suficiente para exercício da cidadania. Milhares de pessoas chegam a viver com muito menos do que isso (SOUZA, 2009).

Essa desigualdade social é importante porque o fenômeno da “família desestruturada” opera por classe social: na ralé brasileira, esse tipo de família não é a exceção, mas a regra, segundo pesquisa empírica realizada por Souza (2009) e publicada no livro *A Ralé Brasileira: Quem é e como vive*. Souza demonstrou que essa classe social é resultante do abandono social das elites e da classe média, que é quem tem as condições para de fato mudar a situação, uma com poder econômica, outra com as condições ótimas para o exercício de uma crítica social profunda e generalizada, oferecendo a ralé condições subjetivas e políticas para lutar por seus direitos. Cabe a classe média, onde o professor se inclui, dar a toda a população os conhecimentos filosóficos e científicos para a produção de uma consciência social crítica e politizada, o que não tem ocorrido no Brasil, embora tenha sido lutado por grandes educadores como foi o caso de Paulo Freire (1987) que sempre afirmou o papel que a educação tem em relação a sociedade: a produção de uma emancipação que é antes de tudo emancipação da consciência para se realizar como emancipação na esfera econômica e política.

A família desestruturada é aquela onde as funções de pai, mãe, filho, irmãos não são

cumpridas (SOUZA, 2009). Ocorre que cada pessoa é produzida socialmente, e é isso que quer dizer a rigor que todos somos seres sociais: não apenas nos relacionamos com a sociedade, nossos valores, ideias e disposições afetivas são produzidos pela sociedade, sendo a família a ligação direta entre a sociedade e o indivíduo. Mas a ligação entre família e sociedade é mediada pela inserção da família em uma classe social específica: não existe “a família” em geral, pois cada classe social produz um tipo específico de família. A classe média por exemplo, sendo uma família de pessoas academicamente formadas, letradas, dão a seus filhos um tipo de contexto familiar específico. A família da ralé, marcada pelo analfabetismo e pela carência econômica e cultural, não pode oferecer a seus filhos o que a família da classe média oferece como pré-condições para a escola.

A família desestruturada é, portanto, uma família resultante do processo de desigualdade social e abandono social da classe da ralé brasileira. Embora possa haver exceções como há em toda dimensão social, a regra geral tem sido esta: nas famílias da ralé, raramente existe o pai, mas o padrasto, onde a mãe rivaliza com a filha pelo amor desse homem que está entrando na família (SOUZA, 2009). Onde o abuso sexual é a regra, onde impera a lei do mais forte sobre o mais fraco, onde impera a violência tanto física quanto simbólica, onde a humilhação é o “pão cotidiano” da família (SOUZA, 2009).

Mas essas famílias desestruturadas não falham apenas na sua função de dar suporte material aos filhos, mas no suporte emocional, cognitivo e moral. Emocional porque a violência e o abandono destroem a autoconfiança das crianças que não viveram como as crianças de classe média: sendo o sentido da vida de seus pais, onde seus sentimentos importam (com sorte a criança da ralé terá pai e mãe, muitas vezes apenas mãe). Cognitiva porque não há estímulo algum para o mundo das letras, diferente do filho da classe média cujo pai estudou e passa afetivamente esses estímulos para o filho. Moral porque não há a assimilação de uma cultura do reconhecimento do outro, mas da violência. Assim, segundo Souza (2009), os professores precisam aprender que o ato de respeitar o professor, respeitar o que ele representa que é o conhecimento, é um aprendizado moral e não algo inato ao indivíduo. É da conjugação das limitações emocionais e morais que as crianças e adolescentes da ralé brasileira trazido dificuldades estruturais para o ensino nas escolas: violência contra professores, comportamento violento com outros alunos, falta de atenção nas aulas, tudo isso associado a má compreensão e posicionamento político adequado por parte do Estado que abandonam os professores sem os recursos pedagógicos adequados para lidar com os alunos da ralé (SOUZA, 2009).

A família desestruturada, assim, constrói diversos problemas de aprendizagem que vem da falta de compreensão sobre o que a escola representa, dificuldade de concentração, falta de autoconfiança onde o aluno passa a não “querer aprender” ao invés de admitir que “não consegue” aprender. Enfim, a família desestruturada cria um tipo de aluno que constitui o maior desafio para os professores. O maior não pelo grau de dificuldade, mas pela quantidade de alunos somado ao fato de que essas dificuldades não tem ainda um conjunto sistematizado de políticas pedagógicas para solucioná-las, diferente das existentes para alunos com discalculia, autismo ou outro problema de aprendizagem.

É preciso inserir as crianças e adolescentes dessas famílias desestruturadas dentro de um paradigma da inclusão: o “não querer” estudar é na realidade um “não consigo” estudar, não sendo, portanto, mera escolha do aluno ou de suas famílias. O “não se concentrar” na aula não

é escolha do aluno ou de uma família, mas de uma incapacidade de se concentrar. A indisciplina não é escolha do aluno ou dos pais que não estaria dando limites aos filhos em casa, mas resultado de uma família cuja disciplina inexistente ou existe muito limitadamente. São características socioculturais resultantes da família desestruturada e da desigualdade social que precisam de um processo pedagógico inclusivo para ser resolvida.

INCLUSÃO ESCOLAR E SEU SIGNIFICADO

A educação escolar inclusiva é baseada em princípios éticos, na defesa dos ideais de cidadania e justiça, e vai contra um sistema hierárquico de desigualdade. Segundo Sasaki (1997), inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta ao seu sistema social geral enquanto prepara pessoas com necessidades educacionais especiais para que consigam desempenhar um papel na sociedade. Isso inclui a troca, a compreensão, a luta contra a exclusão e a superação das barreiras que a sociedade trouxe para certas pessoas, grupos ou classes sociais. É proporcionar o desenvolvimento da autonomia por meio da coordenação de pensamentos e da formulação de juízos de valor para que se possa decidir como se comportar nas diferentes situações da vida.

O debate sobre a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais é parte integrante da constituição da sociedade como um todo, operando sobre como tratar a criança de forma diferenciada do ponto de vista humano, sem negar sua dimensão de igualdade. Motivar a pesquisa no campo da educação e reconhecer e examinar a diversidade da comunidade escolar como um todo requer avanços na formulação teórica e no desenvolvimento de conceitos de processos educacionais e de aprendizagem. Mesmo assim, respeitar as diferenças escolares ainda é raro, e muitos são os mecanismos que têm sido usados para esconder as expressões das limitações de aprendizagem na vida escolar.

A educação inclusiva está sendo muito debatida no Brasil, e um artigo de Zimmermann (2008) sugere o aumento da participação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. É uma ampla reestruturação da cultura, práticas e políticas que são feitas na escola. A partir desse novo paradigma educacional, deve-se respeitar a diversidade de forma humana e democrática e reconhecer o que aprendemos com a singularidade de cada aluno.

Apesar dos tímidos esforços da comunidade escolar e da política no sentido da educação inclusiva, é possível adaptar a escola a uma nova era. Devemos enfrentar este desafio com boas intenções e dedicação, segurança e otimismo, ver a clareza ética e a clareza da proposta integral de escolarização para cidadania e contribuir para o desmantelamento desta máquina escolar retrógrada que tende a causar tanto fracasso escolar.

Na escola, os alunos com dificuldade de aprendizagem têm perspectivas diferentes, e também são diferentes. Diversos alunos não concordam com a ação disciplinar porque são diferentes. As escolas ainda têm nesse sentido um longo caminho a percorrer para o Brasil.

Assim, falar sobre educação inclusiva é pensar em escolas onde os alunos recebam oportunidades educacionais adequadas às suas habilidades e necessidades. Uma escola onde todos possam frequentar e ser aceitos com a ajuda de professores, colegas e membros da comunidade, independentemente de talento, deficiência, formação socioeconômica ou cultural.

Stainback (1999) afirma que existem várias vantagens em incluir alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Dentre esses benefícios, podem ser citados: (1) todas as crianças em sala de aula tem oportunidade de aprender em grupo, aprender a se preocupar umas com as outras e adquirir valores para cidadania; (2) o planejamento da educação em equipes colaborativas é um benefício para os professores, já que melhora suas habilidades profissionais e os deixam informados acerca das mudanças no campo da inclusão social; (3) e o mais importante que é a realização radical da promoção de uma paradigma de cidadania para toda a sociedade. A escola aqui não apenas inclui, mas opera como aprendizado social geral para toda a sociedade que deve aprender como tratar as diferenças individuais e familiares dos alunos. Ou seja, a escola inclusiva ajuda a reforçar uma prática social abrangente de aceitação das diferenças sem que isso implique em adoção de visão de inferioridade ou incapacidade de certos grupos, classes ou indivíduos.

Segundo Rodriguez (2001), depois de atentar para o fato de que o conceito de educação inclusiva precisa mudar a noção tradicional de homogeneização escolar e não de mudar os alunos, a estes devem as escolas ser adequadas, ou seja, devem estudar em uma escola regular. O problema surge em como as escolas interagem com as diferenças. Em escolas tradicionais, considera-se que alunos especiais precisam de uma escola especial. As escolas inclusivas visam responder de forma adequada e com alta qualidade a todas as formas de limitações ao processo de aprendizagem (RODRIGUES, 2001).

Em uma escola inclusiva, a unidade não é o único risco na aceitação de alunos com necessidade de educação especial. Na realidade, deve incluir todo o sistema (toda a escola) com materiais e recursos. As propostas educacionais inclusivas acreditam, aceitam e respeitam as diferenças no potencial de aprendizagem, independentemente das dificuldades que possam surgir durante esse processo, como ritmos físicos, emocionais, sociais, linguísticos e de aprendizagem. Permite a educação para a promoção da cidadania.

Nesse sentido, uma escola inclusiva é um convite permanente para pensar as questões educacionais, as intervenções desenvolvidas pela escola, a educação, a aprendizagem e até as mudanças na concepção de avaliação.

Acredita-se que seja possível incluir alunos com dificuldades diversas nas aulas do ensino regular, entretanto, conforme aponta Tessaro (2005), isso requer muito investimento e comprometimento, principalmente por parte dos órgãos governamentais. Mas é preciso estar ciente da complexidade de tais processos que demanda debate social. Muita pesquisa também é necessária para expandir o conhecimento, desenvolver e testar métodos para viabilizar a verdadeira inclusão escolar.

Segundo Piaget (1983), o todo é sempre mais do que a soma das partes. Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem ter um desempenho diferente ao trabalhar em grupos, quando cada criança tem uma função a desempenhar.

Segundo Macedo (2003), é difícil para o aluno se concentrar nas atividades escolares sem o auxílio de certos conhecimentos técnicos do professor. Segundo Stainback (1999), a inclusão é um novo paradigma de pensamento e ação, pois envolve a inclusão de todos os indivíduos em uma sociedade que necessita da diversidade e, portanto, é sem dúvida um desafio.

As políticas educacionais para a inclusão escolar são alinhadas a estratégias abrangentes

tes e integrativas que norteia os princípios propostos na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) sobre as políticas necessárias para promover a educação de quem necessita de educação especial, vinculada a estratégias e modelos econômicos. Na ocasião em que esta declaração foi feita, delegações de 88 governos e 25 organizações internacionais compareceram e reafirmaram seu compromisso com a Declaração Mundial de Educação feita no evento de Jomtien na Tailândia em 1990 (BRASIL, 1994). Eles reconheceram a necessidade urgente de fornecer educação a crianças, adolescentes e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema educacional normal.

No Brasil, a política educacional de inclusão escolar tem desempenhado um papel importante na política governamental e nos compromissos estabelecidos pela Constituição desde 1994 (BRASIL, 1988). O objetivo é erradicar o analfabetismo, universalizar a frequência escolar e fortalecê-la por meio de melhorias concretas e mais substantivas na qualidade da educação, na formação para o trabalho e na promoção humanitária, científica e técnica nacional.

Segundo Aranha (2000), a ideia de igualdade exige que diferentes pessoas sejam tratadas em condições adequadas de acordo com suas características. Ou seja, precisamos tratá-los com igualdade, respeitando suas diferenças. Para Aranha, a relação entre pessoas com necessidade de educação especial e a sociedade mudou em termos de conceitos gerais, valores, percepções e práticas. Mendes (2002) caracteriza o século XVI como o início da história da educação especial. A educação especial nasceu de profissionais médicos que desafiaram as noções convencionais e acreditaram no potencial educacional de indivíduos que antes eram considerados incultos. Naquela época, não havia uma estrutura prática para orientá-los, e eles eram relativamente livres para testar sua teoria.

No início do século XX, escolas especiais surgiram nas escolas públicas para crianças que estavam fora da escola na época. Basicamente, após as duas guerras mundiais, as escolas profissionais aumentaram como alternativa. Segundo Mendes (2002), a combinação dos principais componentes da educação especial foi descoberta em meados do século XX. Recentemente, várias propostas metodológicas educacionais foram reunidas, incluindo organizações de serviços educacionais e referenciais teóricos conceituais.

Aranha (2000) afirma que existem três paradigmas. O primeiro é o paradigma de institucionalização. É caracterizado por um sistema completo, a criação e manutenção de locais fechados. Lá, a sociedade exige que esses cidadãos sejam separados e isolados ao longo de suas vidas. O segundo é o paradigma de serviço. Esse acredita que pessoas com necessidades especiais têm direito à vida social, mas orienta a parecerem com as pessoas normais, ou seja, ignora os problemas e mantém o rótulo. Terceiro, o paradigma de suporte. Baseia-se nos benefícios conhecidos da convivência múltipla e do desenvolvimento pessoal e social. Sociopoliticamente, esse paradigma é baseado no princípio da democracia. É o paradigma que estamos aqui propondo para as escolas inclusivas.

Educação inclusiva pode ser delimitada, com base na síntese dos autores supracitados, na forma seguinte: trata-se de uma educação que se funda na construção e/ou adaptação de políticas, teorias e métodos pedagógicos para determinadas pessoas ou grupos sociais que não podem aprender com os métodos comumente usados. Assim, a inclusão tem três dimensões: política, teórica e metodológica.

FAMÍLIAS DESESTRUTURADAS E PRINCIPAIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Os estudos sobre inclusão tendem a enfatizar os alunos com deficiência ou os chamados “alunos especiais” e deixar de lado a maioria dos alunos com problemas estruturais de aprendizagem. São alunos que vão para a escola e não aprendem, muitas vezes cansam os outros alunos, tomando toda a atenção do professor e o cansam. Como veremos, eles são alunos com sérios problemas de aprendizagem porque estão privados de pressupostos morais, cognitivos e culturais básicos. Isso porque o Brasil abandonou milhares de crianças que não têm família estruturada, sem suporte familiar necessário aos estudos.

Antes de começarmos, é importante esclarecer duas coisas. Uma é que essas famílias não são culpadas. Porque é a sociedade que as abandona. Em segundo lugar, nem todas as crianças vítimas da desigualdade social se enquadram no “problema de aprendizagem”. Acontece que, entre essas famílias marginalizadas, as crianças com problemas de aprendizagem tende a ser a regra e não a exceção, mas esta existe de fato. Não é de surpreender que a educação nas escolas públicas seja mais difícil em termos de inclusão escolar do que nas escolas privadas. Isso tem a ver com a presença marcante de alunos da classe da ralé brasileira.

Jessé Souza (2009), afirma o seguinte em estudo sobre a classe social caracterizada pela miséria econômica e social: “por que as nossas escolas públicas, em sua maioria, falham quanto à assumida tarefa de oferecer aos pobres de todo o Brasil possibilidades objetivas de subirem na vida?”. O autor buscou analisar a trajetória de vida e, com o auxílio de uma estreita teoria das instituições escolares, aplicou o conceito de “má fé institucional”. A escola não foi aparelhada para lidar com alguns tipos sociais de alunos, os deixando fracassar em seus estudos.

No estudo, o autor encontra dois tipos principais de crianças “da ralé” na escola. O primeiro tipo constitui a maioria dessas crianças de famílias disfuncionais e é caracterizado pelo abandono emocional e pela violência como linguagem primária das relações familiares. O segundo tipo é uma minoria, mas ainda um número significativo, de crianças que vivem com seus pais que podem fornecer suporte emocional e moral mínimo, apesar da miséria financeira e social de suas famílias. Conseguem estes, assim, dar estimulação para a escola. Em ambos os casos, você pode ver que as chances de falha são muito altas. O autor define claramente o que uma família consiste nos seguintes termos:

Quando falamos de vida familiar organizada estamos nos referindo a qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças. Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que exista a figura biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança. Isso serve para qualquer pessoa que cumpra a função de amar, proteger e cuidar dessa criança, garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, e que seja capaz de satisfazer as demandas afetivas e de construir a autoconfiança infantil. Esse tipo de estrutura familiar se contrapõe ao que chamamos de família desorganizada, que é o tipo de configuração familiar marcada pela desorganização da vida econômica e moral de seus membros. A família desorganizada é aquela que não consegue cumprir a função de garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva entre seus membros, não conseguindo garantir aos seus filhos a segurança de “saber-se amado”. (SOUZA, 2009)

Para o segundo tipo de crianças, existe esse tipo de família, e de fato os alunos são inspirados a ir para a escola e aprender. Para o primeiro tipo de criança, esse tipo de família

não é real e os alunos não são incentivados adequadamente com aqueles estímulos cognitivos, emocionais e morais para que, como ocorre no caso de uma família estruturada, a criança possa entender o significado da escola e se interessar muito pelos prêmios que devem ser oferecidos no curto prazo. Isso é importante porque nesta fase o elogio dos pais é o maior prêmio. Os pensamentos futuros tendem a se formar após a puberdade, pois as crianças tendem a estudar mais para os estímulos atuais, apenas assim podem sacrificar a algumas situações de alegria atual em prol de algo no futuro, desenvolvendo um pensamento prospectivo onde o futuro é mais importante do que o presente (SOUZA, 2009). Comportamentos voltados para a espera de benefícios futuros, como passar no ENEM, cursar faculdade, conseguir um bom emprego, etc., são questões que só podem ser perguntadas quando o aluno já é adolescente. Isso não se aplica à educação infantil. Nesta fase, os elementos emocionais transmitidos pela família são a base da educação da criança.

Esse componente afetivo que os pais direcionam à vida escolar dos filhos é decisivo para a grande maioria dos processos de aprendizagem bem-sucedidos. A partir das pesquisas realizadas, percebemos que a dinâmica da aprendizagem está pautada no seguinte processo: quando tem bom desempenho, a criança sente que é recompensada com o amor e a aprovação dos pais. Se ela sente que isso é algo tão importante para eles, passará a pautar progressivamente suas ações no sentido de receber essa aprovação sempre e mais. A criança que recebe reconhecimento e amor por ser boa aluna passará a ter os estudos como uma fonte fundamental para a sua autoestima, pois sabe e sente que as pessoas mais importantes de sua vida valorizam-na e reconhecem-na de forma especial por levar a sério sua vida escolar. Sente que essas mesmas pessoas se entristecem e sofrem quando ela não se dedica o suficiente. Esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda. É graças a essa carga afetiva que os pais transmitem aos filhos juntamente com a vigilância e os incentivos (principalmente aqueles que eles transmitem espontaneamente através de seus exemplos vivos) a favor dos estudos que faz com que, pouco a pouco, essas crianças transformem os desejos dos outros — que elas amam e com os quais por conta disso se identificam — em seus próprios desejos. (SOUZA, 2009, p. 287)

Segundo o autor, esses estímulos são dados naturalmente a todas as crianças de classe média (professores, médicos, funcionários públicos, etc. que vivem em uma realidade diferente das famílias da ralé).

Nesse contexto, os professores da rede pública brasileira lidam diariamente com tipos muito difíceis de crianças que não conseguem aprender olhando para o quadro e prestando atenção. Em entrevista (SOUZA, 2009), inúmeros adultos da ralé falavam de sua trajetória na escola, dizendo que ficavam horas olhando para o professor, mas não conseguiam aprender. Segundo o autor, isso ocorre porque a capacidade de concentração não é um dom natural do ser humano, mas foi desenvolvida com a ajuda de certas experiências de vida. Crianças brincando de fantasia, vendo pais e mães lendo livros, pais vendo filmes com tramas complexas e mais sábias, com diálogo sendo a base para a resolução de conflitos. Pelo contrário, os filhos de pais analfabetos e sem experiência escolar não podem proporcionar aos filhos uma experiência de vida compatível com a escola. A escola passa a ser algo exótico. Um espaço para as crianças da “ralé” verem tudo o que não se encontra em casa. Nesses casos, muito do que esses pais podem dar aos filhos é uma frase de incentivo, mas não uma experiência familiar muito mais importante do que o que está sendo dito.

De acordo com Anastasiou (1997), a palavra “método” vem das palavras gregas “meta” (através) e “odos” (caminho). Em outras palavras, é a trilha, estrada que você segue para alcançar um objetivo. Mas ao falar de métodos, Anastasiou (1997) afirma que se tem nele uma visão

do que é aprender e do que é educação. Ou seja, todos os métodos têm uma noção ontológica do mundo.

No entanto, os livros didáticos de métodos de ensino geralmente assumem um conceito abstrato universal do indivíduo ao falar de “métodos”, como se todas as crianças tivessem a mesma capacidade de aprender. Tende a ignorar questões de classe social e desigualdade social. É como se a capacidade de aprendizagem não foi afetado pela desigualdade social. Com exceção das crianças com diagnóstico de “necessidades especiais”, todas as demais tendem a ser tratadas igualmente pelos debates metodológicos.

Em seu artigo intitulado Metodologia de ensino: primeiras aproximações, Anastasiou (1997) faz diversas considerações sobre o método de ensino, falando sobre seus pressupostos até dar considerações teóricas acerca de aspectos operacionais, mas mesmo quando fala sobre opções metodológicas distintas, não se refere ao problema das marcas da desigualdade social, mais das distinções culturais ou individuais dos alunos. Ele até chega perto de fazer isso quando afirma em seu texto que o método deve observar o currículo desde seus pressupostos, assim como as especificidades dos sujeitos da aprendizagem que são os alunos, e que os métodos devem buscar adaptar-se a todos os alunos. Mas esse termo “todos” não pode ser operacionalizado no ensino, pois é preciso descrever bem o que significa esse “todo” para que a operacionalização seja possível.

Almeida (1985), por outro lado, faz uma consideração interessante sobre esse método quando levanta preocupações sobre o que chama de “aluno real”. Afirma que os professores na maioria dos casos não fazem mais do que imitar um modelo preestabelecido. No entanto, o autor argumenta em termos de complexidade e humanismo, não de desigualdade. Mesmo assim, o autor apresenta uma consideração muito importante para os métodos de ensino, explicando o que é este:

1. Estimular os alunos no sentido de explicitar suas representações iniciais sobre a prática pedagógica.
2. Explorar essas representações, propondo atividades nas quais o estudante esteja profundamente implicado.
3. Oferecer condições para que, no decorrer do trabalho, o aluno evidencie um equilíbrio entre os aspectos substancial e prático da representação.
4. Oportunizar o questionamento constante, pelo estímulo à troca de ideias e à reflexão sobre o processo pedagógico.
5. Fazer avaliar e reavaliar continuamente a ação para o enriquecimento progressivo das representações.

Leão (1999), ao discorrer sobre escola tradicional e escola construtivista, afirma que a primeira está profundamente ligada as “raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino”. Ou seja, a autora afirma que, no cenário educacional contemporâneo, não é exagerado afirmar que o paradigma tradicional influencia de forma radical as práticas de ensino escolares havendo uma espécie de atualização do “tradicional”.

No caso das escolas construtivistas, isso deu um grande salto ao enfatizar as singularidades associadas ao sujeito que precisam ser consideradas pela pedagogia. No entanto, as considerações dizem respeito ao sujeito como indivíduo, não particularmente à questão da desigualdade, não incluindo a assimilação de pontos de vista, nem a questão da classe social e seus conflitos. No caso da versão dominante do construtivismo, tende a enfatizar o sujeito fora da classe social sem necessariamente contextualizá-lo e, como visto na análise do texto de Macedo (1994), esse conceito de classe social é marginal ou inexistente.

Um exemplo de autor construtivista é Jean Piaget (1975; 1994), cujo trabalho é muito

importante para a discussão de métodos de ensino, mas o estudo é sobre “crianças” e não discute a origem social, ignora a classe social dos alunos. Piaget pressupõe a universalização de uma concepção de criança e de suas habilidades, ou melhor, da criança que ele investigou. Uma categoria geral de seu desenvolvimento intelectual ignorou os problemas do drama social que as crianças vivenciam pela desigualdade social.

Campos *et al.* (2016), ao investigar a situação da educação infantil no Brasil, buscou separar as principais questões sem abordar a questão da desigualdade social como fator central. Na verdade, a desigualdade é mencionada pelo autor como um dos muitos problemas, mas não enfatizada adequadamente. Em suma, o autor reclama da desigualdade no acesso a boas creches e boas instituições pré-escolares, argumentando que o maior problema é a desigualdade de oportunidades.

No atual cenário da educação infantil no Brasil, destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação. Nos quatro temas abordados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação do pessoal e infraestrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de instituição constatam-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches. (CAMPOS *et al.* 2016)

Precriedade das creches, má formação de professores, infraestrutura material, dentre outros temas parecidos são o ponto central. A “criança” para os autores é percebida de forma universal abstrata, apesar de diversas frases no texto apontarem para uma necessidade de adaptação e flexibilização de ensino conforme diferenças regionais e sociais. Mas a diferença de classe social não aparece. E é este o ponto.

Incluir a noção de desigualdade social dentro da reflexão metodológica sobre educação infantil significa incluir também a noção de classe social. A educação tem classe. Os alunos tem classe. Este conceito não é uma falácia. A classe média casa com a classe média e isso não ocorre por acaso: estilos de vida, projetos de vida, sonhos, identidade, gostos artísticos, toda uma cosmologia, um “modo de ser” que precisa ser compartilhado e a distinção entre a classe média e a “ralé” brasileira é muito grande. O ponto é: quais as marcas que a desigualdade social, por classe, deixa na infância e quais os significados disso para as estratégias de educação infantil, tanto do ponto de vista da política, quanto do ponto de vista microssocial, professor e aluno em sala de aula, creches, instituições pré-escolares.

Com base nas discussões até aqui empreendidas, é possível inferir os seguintes problemas de aprendizagem das crianças de famílias desestruturadas vítima da desigualdade social.

Problema 1: baixa capacidade de contenção de impulsos. Em sua maior parte, as crianças da ralé tendem a serem as mais agressivas na escola, tanto pela formação familiar, quanto pela humilhação que vivenciam na escola por questão de cor, renda ou características socioculturais. No caso de alunos adolescentes da ralé, são inúmeros os casos relatados no país sobre a violência exercida contra os professores (SOUZA, 2009).

Problema 2: dificuldade de concentração nos estudos. Na pesquisa de Souza (2009) com adultos da ralé brasileira, foi unânime o relato de que quando crianças, mesmo quando tentavam prestar atenção, não conseguiam aprender. O autor explica que a capacidade de se concentrar nos estudos depende de um tipo de vivência em casa bem específica, não sendo algo inato ao ser humano.

Problema 3: baixa autoconfiança dos alunos. Esta autoconfiança se refere a certeza ontológica da criança acerca de ser amada e de estar segura em casa, havendo maior força para lidar com os desafios (grandes para ela) que os dramas cotidianos da escola lhe impõem. Os alunos da ralé tendem a ter mais dificuldade de aprender e essas dificuldades tendem a se transformar em estímulos contra sua confiança na capacidade de aprender (SOUZA, 2009).

Problema 4: Falta de pensamento prospectivo por parte das famílias da ralé onde o futuro é mais importante do que o presente (SOUZA, 2009). Este pensamento prospectivo ajuda as famílias a incorporarem no filho a capacidade de renúncia de prazeres momentâneos em prol dos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com necessidades especiais demanda por parte da sociedade pressupostos sobre cidadania. Esses pressupostos tanto criaram a própria ideia de inclusão escolar quando prescindem desta para se concretizar na sociedade. É um fenômeno social deveras interessante na medida em que os pressupostos de uma prática docente prescindem dessa mesma prática para constituir-se em uma realidade mais concreta e palpável. Os avanços no ordenamento jurídico e na cultura brasileira no sentido da cidadania criaram a ideia de inclusão escolar, mas a cidadania precisa da concretização da inclusão escolar para se concretizar: não existe sociedade democrática quando milhares de alunos não conseguem aprender. Isso sugere não apenas um resultado fracassado, mas sugere também que há algo errado com a própria sociedade.

A inclusão escolar do aluno envolve não apenas aquele com deficiência física ou mental, mas aqueles cujos problemas educacionais são graves e advindos de contextos sociais de grande marginalização. Para esses alunos, falta muito para as escolas se tornarem preparadas. No geral, esses alunos tendem a ser vistos como violentos, problemáticos e nada acaba sendo feito em relação a eles, havendo nas escolas públicas um conjunto de alunos, presentes em grau variável quase em todas as salas de aulas, “incapazes de aprender” devido a uma escola que não foi montada para lidar com eles.

A desigualdade social tem como um de seus principais efeitos, no caso do Brasil, a família desestruturada. Esta família não consegue dar aos filhos/alunos as pré-condições para os estudos, ou consegue dar limitadamente. No geral, há um conjunto de alunos que não consegue se concentrar na escola, não tem autoconfiança em sua capacidade de aprender, não consegue renunciar aos prazeres momentâneos em prol dos estudos, e por fim, as famílias não incorporam neles o pensamento prospectivo.

Para superar esses problemas de inclusão de alunos de famílias desestruturadas, deve haver a construção de uma crítica social acerca da falta de suporte político pedagógico adequa-

do devido a predominância de um paradigma de inclusão reducionista que tende a inserir apenas o aluno “deficiente”, ou seja, dá ênfase nas inabilidades emocionais e cognitivas individuais sob uma perspectiva pedagógica que se aproxima muito da psicológica e/ou clínica e se afasta de uma perspectiva sociológica. O desafio aí é superar esse paradigma reducionista de inclusão para que, apenas aí, o problemático aluno da ralé brasileira possa ser visto não como delinquente ou fruto de suposto descaso familiar: possa ser de fato visto como um aluno com problema de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Stella Maris Vellozo. Metodologia alternativa para a prática de ensino. *Educ. rev.*, Curitiba , n. 4, p. 93-107, Dec. 1985 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601985000100007&lng=en&nrm=iso>.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino: primeiras aproximações... *Educ. rev.*, Curitiba , n. 13, p. 93-100, Dec. 1997 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601997000100007&lng=en&nrm=iso>.

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. *Educação Especial: temas atuais*. São Paulo: Marília, 2000.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC: SEESP, 2001.

_____. /MEC/SEESP. Política de Educação Especial. Brasília, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 7a Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMPOS, Maria Malta et. al. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo , v. 36, n. 127, p. 87-128, Apr. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso>.

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

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cad. Pesqui.* São Paulo , n. 107, p. 187-206, July 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200008&lng=en&nrm=iso>.

MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L. Fundamentos para a educação inclusiva. 2003. Disponível em:<<http://www.educacaoonline.com.br>>.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. *Escola Inclusiva*. São Carlos: UFSCAR, 2002.

NASCIMENTO, Santos do *et al.* A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no

Brasil. Caderno De Administração , 28, 122-130, 2020. <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53834>

PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1983.

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, David. Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TESSARO, N. S. Concepções de professores e alunos da educação regular e especial. 2005. Disponível em < www.abrapee.psc.br >.

ZIMMERMANN, E. V. Inclusão escolar. 2008. Disponível em < <http://www.webartigos.com/articles/5190/1/Inclusão-Escolar/pagina1.html> >.

SOUZA, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

_____. Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora? 2a Edição revista e ampliada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. Volumes 1 e 2.

Batucan(do) na escola: processo de musicalização (étnico-racial e educação ambiental) através das práticas percussivas

Lidonildo Costa Pereira

Mestre em Artes pela Universidade Federal do Ceará. Professor de música da Escola Filomena Martins dos Santos na Cidade de Cruz-Ce. Coordena o projeto "Sons dos Bataques" da Secretaria de Educação e Cultura de Cruz-CE

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.3

RESUMO

A presente pesquisa trata-se de uma investigação acerca das experiências percussivas de um grupo musical intitulado: “Batucan”- desenvolvido com jovens estudantes da Escola Pública: Filomena Martins dos Santos, na cidade de Cruz-CE. O interesse por essa pesquisa surgiu em meio ao questionamento sobre como este grupo forma seus integrantes utilizando além das suas práticas rítmicas coletivas, a confecção colaborativa de seus próprios instrumentos, criados em oficinas de exploração sonora com materiais recicláveis na escola. Além disso, os ritmos trabalhados são do repertório afro-brasileiro, o que dá abertura para a abordagem de temáticas sobre educação étnico-racial. Portanto, é nessa perspectiva interdisciplinar: Musical, Ecológica e Étnico-Racial, que o projeto foi construído e desenvolvido. Sendo assim, o objetivo geral deste estudo foi analisar esse processo formativo dos integrantes do grupo através das práticas percussivas em um contexto de musicalização na escola, no período de 2016 a 2018. A metodologia escolhida para o desdobramento dessa pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Seu caminho metodológico foi o da pesquisa-ação. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: entrevistas semiestruturadas e questionários escritos, assim como observações e anotações em diários de bordo sobre os ensaios, apresentações, encontros reflexivos, capacitações e aulas de campo em que os alunos do grupo participaram no período de 2016 a 2018. Os resultados obtidos na análise dos métodos indicam aprendizagens formativas e competências musicalizadoras emergidas a partir dessa atividade percussiva interdisciplinar na escola, sendo por isso um viés acessível, criativo e alternativo para o desenvolvimento de novas propostas educacionais, as quais proporcionem aos discentes novas possibilidades de protagonismos artísticos e de interação sociocultural.

Palavras-chave: práticas percussivas. musicalização (étnico-racial/educação ambiental). escola pública.

INTRODUÇÃO

Nesse estudo procura-se desvelar os processos formativos emergidos a partir de atividades percussivas musicalizadoras com alunos de um grupo intitulado “Batucan”¹, oriundo de uma escola² pública do interior do estado do Ceará³. Tal grupo trata-se de uma atividade artística/musical de caráter extracurricular⁴, que utiliza práticas coletivas com instrumentos reciclados para a execução de ritmos do repertório afro-brasileiro.

No desdobramento deste estudo, será exposto como esta proposta criativa - desenvolvida através da percussão em contexto coletivo - se configura ainda como uma ação interdisciplinar, entrelaçando outras áreas educacionais (questões étnico-raciais e ecológicas) que, impulsionadas a partir de um trabalho musical contextualizado, contribui para a formação educacional e humana dos alunos, musicalizando-os através destas temáticas importantes e atuais.

Este projeto na escola encontra-se em plena atividade desde o ano de 2008⁵, e se caracteriza como uma proposta artística e educativa que concilia diferentes áreas de conhecimento (meio ambiente, cultura afro e ensino de música) tendo a percussão como veículo mediador e musicalizador. Seu caráter criativo viabiliza a proposta da educação musical uma vez que se constitui como ferramenta de enriquecimento cultural e expressivo dos integrantes, propiciando-lhes uma aprendizagem mais aberta a outras questões educativas, além de possibilitar novos

1 *Batuque da Escola de Canema.*

2 *Escola Filomena Martins dos Santos, conhecida popularmente como “escola de canema”.*

3 *Especificamente na cidade de Cruz-Ce, há 258,5 km da capital estadual Fortaleza.*

4 *Que funciona no pós-turno, ou seja, após o término das aulas regulares.*

5 *Porém, só a partir do ano de 2016 veio a ser investigado.*

hábitos de apreciação musical mediante à prática de ritmos tradicionais do repertório cultural afro-brasileiro: Samba, Maracatu, Axé, Samba-Reggae, Baião, dentre outros.

A utilização de um instrumental percussivo construído pelos próprios estudantes a partir de materiais recicláveis surgiu devido à carência de recursos destinados a aquisição de instrumentos convencionais para a escola, e daí, veio a necessidade de realização de diversas oficinas ecológicas de experimentação sonora, onde houve a contextualização de conceitos ambientais como: sustentabilidade, reutilização, uso sustentável, entre outras temáticas pertinentes às questões de impacto ambiental, sempre instigando os participantes à despertarem uma consciência ecológica e uma autonomia reflexiva para lidarem com os problemas que assolam a natureza não somente no mundo globalizado, mas, nas suas próprias comunidades e bairros onde se situam. Estas oficinas do grupo, mediadas por um fazer artístico, acessível e ecológico, possibilitaram ainda, colocar o estudante como protagonista de uma experiência criativa, dando-lhe condições para desenvolver sua capacidade autônoma, e de se expressar tanto individual quanto coletivamente, criando e executando suas próprias ferramentas de expressão sonora.

Não obstante, o grupo trabalhou ainda através da prática de repertório, ritmos que contribuíram para a abordagem de conhecimentos referentes à cultura afro-brasileira, tornando-se um viés de expressividade e de contextualização de diversos saberes relacionados às manifestações afro no âmbito escolar, permitindo a ruptura de intolerâncias e preconceitos, e favorecendo ainda o fortalecimento de relações étnico-raciais e socioculturais entre os jovens praticantes.

O presente artigo busca discutir como ações criativas desta natureza, em um determinado contexto público escolar, podem tornar-se uma ferramenta interdisciplinar dentro currículo de ensino e um caminho acessível para o pleno desenvolvimento de competências e habilidades artísticas nos jovens estudantes - que musicalizando-se a partir destas novas experiências de aprendizagem coletiva, despertarão valores e atitudes formativas em prol de uma aprendizagem mais contextualizada e sensibilizada.

Na medida em que a percussão se torna parte do ensino institucionalizado, nas escolas [...] tornam-se objetos híbridos entre a cultura popular e a Educação [...] formal. Neste espaço localizado entre as distintas formas de aprendizagem formal e informal, entre a cultura popular e a escola, [...] mostram como um meio de possíveis experimentações e desenvolvimento de novas propostas metodológicas. Metodologias que sejam mais próximas das formas de transmissão [...] da cultura popular brasileira, [...]. (CHAMONE, 2008, p. 73)

A pesquisa foi importante para a compreensão de novos processos de ensino-aprendizagem em música, no qual se utilizaram outros campos de conhecimento para uma abordagem pedagógica junto às práticas percussivas, como por exemplo, as questões ecológicas e étnico-raciais. Além do mais, foram emergidos outros alcances formativos que apontam diversas potencialidades educativas, como: psicomotoras, socioemocionais, de relacionamentos interpessoais, de desinibição, de tolerância cultural, de respeito ao meio ambiente entre outras mais que serão abordadas ao longo desta discussão. Nessa perspectiva, ressalta-se que apesar do grupo utilizar a percussão como meio para se desenvolver um processo musicalizador eficiente, compreende-se que houveram outras competências atingidas além daquelas puramente musicais, as quais buscaram privilegiar outros aspectos, como a coletividade, a colaboração, o respeito mútuo, o compartilhamento, a solidariedade e o entrosamento.

Segundo Santos (2013) musicalização é uma expressão que ressalta um sentido mais

amplo sobre a prática instrumental, pois privilegia de forma significativa e integradora a participação autônoma do indivíduo durante o seu próprio fazer artístico. Nesta perspectiva, concordo com Schrader (2011) quando o mesmo afirma que qualquer trabalho musical deve utilizar a musicalização como “eixo principal”, havendo estratégias cujo objetivo não se detenha apenas à transmissão de puros conteúdos técnicos de execução instrumental, mas, da ampliação de um senso crítico e reflexivo nos sujeitos envolvidos durante a prática, tornando-os capazes de se apropriarem de uma determinada música expondo suas próprias experiências e opiniões.

As autoras Mateiro e Schmidt (2016) embasadas nos conceitos de Chiarelli e Barreto (2005), discorrem sobre como o processo de ensino-aprendizagem por meio da musicalização com a percussão pode permitir que os alunos desenvolvam sua psicomotricidade, coletividade e senso rítmico - fatores ideais para a iniciação musical e para a formação educacional dos mesmos. Já Paiva (2004) esclarece que um indivíduo passa a interagir com o mundo sonoro externo através da sua compreensão e expressão musical, cabendo à musicalização exercer essa função integradora - a qual complete e modifique a qualidade do ambiente sonoro. Para este autor, o processo de musicalização abrange, entre outros fatores:

[...] atividades de apreciação musical [que] envolvem além da audição, a compreensão sobre determinada manifestação musical através da crítica e da reflexão. A execução (performance) [que] trata desde aspectos técnicos e de manejo dos instrumentos, até de interação em grupo. A composição musical [que] compreende a improvisação, a exploração sonora com o corpo ou instrumentos e a expressão individual e coletiva através da organização formal de estruturas musicais. (PAIVA, 2004, p.16)

Do ponto de vista metodológico, este trabalho possui características de uma pesquisa-ação, sendo esta caracterizada como uma metodologia participativa muito utilizada em projetos de pesquisa educacional, onde seus participantes que interagem coletivamente desenvolvem autorreflexões na busca de melhorar suas próprias práticas colaborativas e educativas (KEMMIS e MC TAGGART, 1988). Com isso, a pesquisa-ação “exige reflexão crítica sobre a prática, envolvendo o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (PAIVA, 2004, p.12).

Como instrumentos de coleta e análise de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e questionários escritos, além de observações e anotações de ensaios, apresentações, encontros, capacitações e aulas de campo em que os alunos do grupo participaram no período investigado. Também foram organizados em três categorias distintas para análise todos os registros coletados durante a pesquisa, tais como: registros de imagens (fotografias); registros de vídeo (ensaios, oficinas e apresentações) e registros escritos (bibliografias, entrevistas, questionários, diários de bordo). Cabe esclarecer que as entrevistas aplicadas, assim como os questionários escritos, prezaram pelo anonimato dos sujeitos envolvidos, e que atuaram como a principal fonte de informações necessárias para a compreensão do fenômeno estudado, trazendo as falas e as percepções dos agentes prioritários da pesquisa: os jovens estudantes.

O processo de análise fundamentada teoricamente foi escolhido para confrontar os dados extraídos da bibliografia levantada com os das entrevistas e questionários aplicados, no intuito de comparar os resultados obtidos nas observações, nos registros e nas trajetórias formativas dos agentes entrevistados com os conceitos de experiências significativas dos autores escolhidos da literatura consagrada. Sobre estes autores, têm-se nos trabalhos de Santos (2013) e Penna (2015), subsídios teóricos preponderantes que embasam a construção destas análises.

Ao longo destes três anos de pesquisa foram realizados alguns procedimentos metodológicos com os alunos do grupo Batucan por meio de etapas e cronogramas que, posteriormente, facilitaram a coleta de dados - extraídos a partir das observações de campo e dos registros que constituíram o corpus documental desta pesquisa. Eis as etapas:

Etapa 01 - Oficina ecológica de exploração sonora - (Realização de práticas coletivas de confecção de instrumentos percussivos a partir de resíduos recicláveis, onde houve a exploração timbrística destes materiais e diálogos voltados para a conscientização sobre as questões atreladas ao meio ambiente - como a importância da reutilização e o desenvolvimento sustentável. / Período de Execução: Ocorreu sempre no início do 2º bimestre de 2016, 2017 e 2018 no horário de pós-turno escolar).

Etapa 02 - Ensaios rítmicos - (Aulas coletivas de música com os instrumentos recém-confeccionados pelos alunos, onde foram trabalhados exercícios de técnica, entrosamento em grupo, andamentos, ritmos afro-brasileiros, percussão corporal, manulação e rudimentos⁶, além de capacitações percussivas com outros profissionais, ensaios, aulas de campo e apresentações. / Período de Execução: Ocorreu sempre no 2º, 3º e 4º bimestre de 2016, 2017 e 2018, sempre nos horários de pós-turno escolar).

Etapa 03 - Momentos Reflexivos sobre a Cultura Afro - (Rodas de conversa, transmissão de filmes sobre a cultura afro-brasileira⁷ e de discussões reflexivas que se alinham à etapa anterior, contextualizando a música percussiva junto à história de conquistas e de sofrimento do povo afro no Brasil, valorizando seus conhecimentos e influências e sensibilizando os alunos sobre os riscos atrelados ao preconceito e à discriminação racial. / Período de Execução: Ocorreu sempre no 3º e 4º bimestre de 2016, 2017 e 2018, sempre nos horários de pós-turno escolar).

A presente pesquisa se apresenta como parte de um estudo aprofundado, intitulado “Batucan(do) na Escola Filomena Martins dos Santos em Cruz-Ce: Processo de musicalização (Étnico-Racial e Educação Ambiental) através das práticas percussivas”, que iniciou no ano de 2016 no curso de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Do ponto de vista acadêmico, constituiu-se como um processo empírico e investigativo necessário para a compreensão das diversas relações desenvolvidas entre os agentes participantes destas atividades, que sem distinção de raça, sexo ou nível cultural, compartilharam do mesmo propósito de se construir uma atividade diferenciada e inclusiva no seio escolar - algo que indiscutivelmente influenciou numa mudança comportamental favorável em suas vidas.

BATUCAN(DO) E RESSIGNIFICANDO

Os alunos foram indagados durante as entrevistas sobre como percebiam o grupo e qual sua real contribuição para o desenvolvimento de diversas habilidades entre os mesmos, tanto em nível de formação musical quanto em nível de formação humana.

Conforme externado através do pensamento dos integrantes, verificou-se a presença de laços afetivos coletivos não apenas entre os próprios sujeitos, mas também, entre os mesmos e a instituição escolar. Atribuem ao grupo diversos valores e significados, comparando-o inclusive como uma escola, time, família e até passatempo predileto, onde apreendem várias técnicas e

⁶ Rudimentos: Combinações de técnicas de baquetamento utilizadas para desenvolver a agilidade e a destreza entre as mãos. Possibilitam ainda a criação de frases e células rítmicas que podem ser aplicadas na execução musical.

⁷ Filmes: Besouro (2009), Atabaque Nzinga (2006), Kiriku (1998).

ritmos, despertando amizades e habilidades diversas. “Nesta vivência, [...] também se desenvolvem processos de partilha e colaboração que, para a área de Educação musical, nos amplia a percepção de etapas formativas para o ensino de música” (SANTOS, 2017, p. 44).

Outras competências educativas, emergidas a partir das falas dos entrevistados, revelam a existência de um sentimento comunitário no grupo, onde prevalece a união, o respeito mútuo e a colaboração. “[...] o fazer artístico era desenvolvido com o propósito de colaboração [...], compartilhando [...] saberes e criatividade que buscassem uma expressão artística [...] que se apresenta com suas características particulares e também se recria no senso coletivo” (SANTOS, 2013, p.119).

Os alunos relatam o melhoramento de aspectos relacionados à atenção, à desinibição, à paciência, à comunicação, à motivação e à compreensão musical. Sobre esta última, enfatizam habilidades significativas que se desenvolveram através de um trabalho musicalizador com a percussão afro e a reciclagem. Tais aprendizagens musicais na visão dos mesmos apontam para a capacitação dos seguintes conhecimentos: técnicas de baquetamento, de rebote e de rufos; criatividade e improviso, ganho de velocidade e agilidade motora; noções temporais como: métrica, compassos, pausas, andamentos e contratempos; viradas⁸; discriminação auditiva; interpretação da estrutura sonora e por último o mais importante: a tolerância e a familiarização com ritmos oriundos do repertório afro-brasileiro, um dos objetivos centrais da Educação Musical.

Diante da perspectiva apontada pelos entrevistados e de acordo com tais interpretações, “não compreendemos a musicalização apenas como um procedimento da pedagogia musical, um conjunto de técnicas que se justificam em si mesmas” (PENNA, 2015, p. 43). Mas, antes de tudo, um processo que visa inserir estes indivíduos em seu meio sociocultural, contribuindo para despertar seus mecanismos de apreensão e de interpretação da linguagem sonora, ofertando-lhes condições para a amplificação de suas experiências com a música percussiva e com a cultura de outras manifestações.

Em outros depoimentos, identifica-se um aprimoramento, uma mobilização dos esquemas mentais de apreensão dos padrões rítmicos executados, ou seja, existe uma consciência, um trabalho cognitivo que permite aos alunos o reconhecimento e a apropriação de determinadas estruturas sonoras, as quais são mentalizadas à medida que se tornam significativas para os mesmos. Tal processo promove “o desenvolvimento de referenciais de percepção internalizados que permitam identificar, no fato sonoro, os atributos que caracterizam os elementos musicais” (PENNA, 2015, p.59).

Embora a musicalização seja um importante meio para o desenvolvimento de mecanismos de percepção e de apropriação da linguagem musical, existem outras potencialidades formativas que este processo pode alcançar em seu trajeto, levando inclusive os alunos a se expressarem criativamente e criticamente através da percussão em contexto coletivo.

ALCANCES FORMATIVOS DAS ATIVIDADES PERCUSSIVAS

Este tópico apresenta as reais competências educativas alcançadas por meio do trabalho percussivo em ensaios, apresentações e capacitações em que os entrevistados participaram no período dos anos investigados. Aqui, levantam-se suposições e reflexões acerca das opiniões

⁸ *Varição do andamento da música, podendo ser alterada conforme a criatividade do músico, ou do ritmo executado.*

emergidas principalmente sobre a temática relacionada à musicalização, dando ênfase ao trabalho coletivo em contexto escolar.

Na percepção dos integrantes, a atividade percussiva com instrumentos reciclados passa a contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades rítmicas e de técnicas musicais essenciais para a descoberta de novos talentos ocultos que em potencial se desenvolvem na escola. Não obstante, afirmam que tal atividade em grupo proporciona ao alunado iniciante uma aprendizagem musical que pode ser transmitida a qualquer instrumento percussivo convencional.

Conforme ainda apontado pelos entrevistados, os ensaios coletivos na escola por meio da prática percussiva tornam-se importantes espaços de aprendizagem musical e de convívio social, onde os alunos internalizam conhecimentos práticos e teóricos na medida em que repetem diversos exercícios rítmicos por meio da oralidade⁹, abrindo margem para “erros e acertos” que conseqüentemente possibilita a construção do saber percussivo.

Neste contexto, os ensaios adquirem grande relevância no processo de ensino e aprendizagem em música, pois tratam-se de momentos de atividades coletivas que instigam a apreciação e a construção do entendimento sobre o repertório executado e a sua estrutura sonora.

Assim como os ensaios, outros momentos de grande relevância para a aquisição de conhecimentos, incentivos e experiências, trata-se das apresentações, as quais mobilizam todo o grupo, assim com a própria escola e muitas vezes a comunidade onde os alunos se situam. “Essas apresentações também contribuíram para o processo de motivação dos alunos, pois a satisfação e o envolvimento nesse tipo de atividade tornou-se evidente através das conversas e das atitudes demonstradas por eles” (PAIVA, 2004, p. 62).

Nos discursos apontados, identificam-se pensamentos que enfatizam as apresentações como momentos de ensino-aprendizagem imprescindíveis para a revitalização das práticas musicais do grupo. Ademais, percebe-se a incessante motivação e o interesse dos alunos por novas experiências, vivências e contatos pessoais, competências estas que contribuem para a desinibição e para o relacionamento interpessoal. Também considera-se nestas análises a participação e a colaboração da própria comunidade escolar nos eventos mais importantes em que o grupo se faz presente. Como descrito nos relatos, professores, núcleo gestor, amigos e pais de alunos, sempre acompanham os integrantes em suas apresentações artísticas, filmando, fotografando, torcendo, aplaudindo, auxiliando na organização, no deslocamento e na distribuição de lanches.

Essa aproximação que o grupo exerce junto à comunidade, faz com que a mesma frequente cada vez mais o ambiente escolar, evoluindo-se nas atividades culturais programadas e relacionando-se com os próprios professores e gestores da instituição de ensino. Nesta perspectiva, o grupo atua desempenhando uma função de articulador entre estas duas dimensões: escola e comunidade.

As apresentações, portanto, funcionam como verdadeiras experiências motivacionais que despertam nos integrantes a vontade de aprender e de participar destas atividades percussivas, além do mais, revitaliza a proposta musicalizadora do grupo, favorecendo ainda a mobiliza-

⁹ *Método tradicional de transmissão de conhecimentos característico às manifestações culturais populares principalmente de caráter afro-brasileiro. Tal saber, considerado “não formal” por meio da esfera acadêmica, é privilegiado e legitimado dentro do espaço escolar por meio destas práticas percussivas, aliando-se aos saberes ditos “formais”, “sistemáticos” que compreendem o currículo de ensino.*

ção e o envolvimento da comunidade escolar em prol do sucesso de seus jovens e consequentemente da própria instituição escolar.

Percebeu-se por meio dos relatos, que a prática percussiva coletiva com instrumentos reciclados contribui para desenvolver entre os alunos do grupo uma musicalidade que os auxilia na apreensão de determinados padrões rítmicos, ou seja, há uma rápida assimilação seguida de interpretação e repetição ocasionada em circunstância do processo musicalizador. Em concomitância, também prevalece nestas atividades a escuta ativa, o respeito coletivo e o bom comportamento. Os alunos demonstram ainda coragem, curiosidade e talento em manusear instrumentos convencionais em oficinas percussivas (capacitação com outros profissionais), como se fossem seus próprios instrumentos reciclados, algo muito significativo para o Ensino de Música, pois, comprova que para a realização de determinados grupos percussivos em outras realidades escolares, não necessita-se prioritariamente da aquisição de um acervo instrumental oneroso. Antes, se torna acessível, alternativo e educativo um trabalho musicalizador que congrege distintas áreas do conhecimento em prol de uma efetivação rítmica. E o reaproveitamento de materiais para a prática instrumental com um repertório afro-brasileiro na escola pode ser um caminho viável, ecológico e cultural para o alcance destas amplitudes formativas.

Até aqui, percebe-se através do discurso dos entrevistados os principais alcances formativos obtidos durante estes três anos de ação e investigação, tendo como foco ensaios, apresentações e capacitação. Assim, encontram-se elencadas abaixo, como forma de sintetização deste tópico, as principais competências atingidas e enfatizadas durante esta trajetória investigativa, as quais fornecerão uma melhor compreensão sobre a importância do processo musicalizador destas práticas.

- Convívio social
- Apreciação
- Interpretação da estrutura sonora
- Mobilização
- Apreço pela diversidade cultural
- Envolvimento e satisfação
- Motivação
- Desinibição
- Relacionamento interpessoal
- Colaboração
- Técnicas instrumentais
- Familiarização
- Domínio rítmico
- Adaptação

- Assimilação rápida
- Respeito coletivo
- Comportamento
- Coragem
- Escuta ativa
- Talento musical

IMPACTO SENSIBILIZADOR DO PROCESSO MUSICALIZADOR

Os estudantes foram indagados sobre o que caracteriza uma oficina percussiva reciclável, e sobre sua importância para o melhoramento de suas aprendizagens no grupo, na escola e conseqüentemente em suas vidas. Obteve-se a partir daí perspectivas que encontram ressonância nos conceitos de Lorenzon (2013, p.16), uma vez que este autor reforça a ideia de que a oficina ecológica na escola pode atuar como um importante elo entre a educação musical e a conscientização ambiental. Conforme explicitado nas palavras do autor, compreende-se que:

Além de mostrar a proximidade de cada estudante com os materiais utilizados na construção de instrumentos musicais, as oficinas visam conscientizar a reciclagem através da prática de conjunto musical focando não só o trabalho em grupo na construção dos instrumentos, mas também na execução musical através da prática de diversos ritmos com todos os instrumentos que foram construídos, sendo que todos os alunos aprendem a tocar os instrumentos e, posteriormente, são separados por naipes para execução em conjunto, trabalhando na intenção de se apresentar publicamente.

Nesta reflexão, entende-se que o fazer artístico dos alunos - através da construção de instrumentos, influi em suas capacidades de apreciação da obra rítmica executada, a qual posteriormente favorecerá a contextualização do conhecimento sobre reciclagem, contribuindo para despertar coletivamente uma conscientização ambiental.

Em outros depoimentos, os entrevistados destacam que durante as oficinas, aprendem a arte e a técnica da confecção de instrumentos, ao passo em que também refletem sobre a importância da reutilização destes materiais reciclados para a prática do grupo. Não obstante, exprimem seus valores e atitudes ambientais quando relatam que trazem para estas atividades, resíduos encontrados na rua, os quais servirão posteriormente como instrumentos percussivos. Vê-se neste caso, um exemplo claro de contextualização.

Durante todo o processo investigativo, ficou comprovado uma nítida mudança comportamental entre os integrantes, ocasionada em circunstância das constantes ressignificações provocadas por estas oficinas - as quais vale dizer - não se resumem exclusivamente à pura confecção e à experimentação de materiais reciclados. Antes, é preconizada, como atividade contextualizada, um trabalho de reeducação ambiental que visa desenvolver nestes sujeitos, conhecimentos, valores e atitudes relacionadas principalmente à preservação do meio ambiente.

Através de outras declarações, os alunos revelam o entendimento de que estas oficinas - através da confecção de instrumentos percussivos, passaram a ser um fator determinante para suas iniciações musicais, tendo contribuído para a aprendizagem de várias técnicas, ritmos e habilidades diversas que inclusive, podem ser transmitidas a qualquer instrumento percussivo

convencional. Além destes aspectos, houve um importante “[...] desenvolvimento de autonomia e criatividade do estudante, direcionando sua atenção para o som como matéria prima fundamental e facilitando o aprendizado de conceitos básicos para propiciar, em pouco tempo, sua iniciação na prática musical” (GARCIA, 2013, p.16).

Outros fragmentos narrativos, retirados dos discursos dos entrevistados, fornecem reflexões preponderantes para a compreensão de distintos aspectos formativos trabalhados nestes encontros, onde os integrantes reconhecem que as oficinas atuam como verdadeiros “encontros coletivos de colaboração”, onde “quem sabe mais ajuda a quem não sabe ainda”. Existe uma aprendizagem focalizada no trabalho coletivo, criando condições para despertar nos participantes atitudes solidárias. Além do mais, percebe-se entre alguns estudantes, o desenvolvimento de capacidades autônomas para o ensino, onde os mesmos contribuem repassando conhecimentos e auxiliando os outros integrantes menos experientes no processo de construção dos instrumentos. Também considera-se nestas atividades a integração entre diferentes áreas do conhecimento em prol de um fazer musical percussivo. Sobre isso, identifica-se uma perspectiva articulada de diferentes temáticas disciplinares (ecologia, cultura afro-brasileira, música) características à proposta interdisciplinar, que guia toda a ação realizada com estas oficinas. Neste caso, “a interdisciplinaridade, como processo, extrapola o intercâmbio entre as disciplinas e é também uma troca entre as pessoas, que constroem um conhecimento coletivo através da reciprocidade, das contribuições de cada uma [...]” (FERNANDES, 2010, p.118).

Através do detalhamento do processo de construção de instrumentos, descrito pelos integrantes, verifica-se como as oficinas vêm contribuindo para desenvolver entre os mesmos, competências criativas que os levam a ser em determinados momentos da prática musical, protagonistas do fazer educativo. Como se vê, existe uma finalidade pedagógica que estimula a autonomia dos indivíduos através do incentivo à criatividade e à coletividade, proporcionando-lhes o compartilhamento de informações e o fortalecimento de suas relações sociais. “Uma rede social voltada à oficina de construção de instrumentos musicais com material alternativo expressa, além de autonomia e conexão entre os participantes, a noção de responsabilidade coletiva” (GARCIA, 2013, p. 90).

Outros momentos pedagógicos de fundamental importância para a sensibilização dos jovens ritmistas, foram os diálogos contextualizados em torno da temática: “cultura afro-brasileira e africana”, onde os mesmos demonstraram bastante interesse e admiração pelas histórias e conquistas do povo afro em nossa sociedade, ao passo em que repudiavam a prática do preconceito, da intolerância e da discriminação racial. Tal momento “[...] não era apenas para tirar dúvidas, mas também para atuarem como sujeitos com seu próprio discurso e em construção com o outro” (SANTOS, 2013, p. 113).

Com base nas questões levantadas, pôde-se analisar o nível de conhecimento prévio dos alunos com relação à história de nossa formação étnico-racial, saberes estes assimilados durante os encontros reflexivos¹⁰ sobre a cultura afro-brasileira, onde a música percussiva também foi contextualizada. Em outros relatos, também interpreta-se indícios de aprendizagens significativas voltadas à valorização das influências afrodescendentes, onde os alunos exprimem seus sentidos e entendimentos sobre a importância desta cultura para a nossa constituição enquanto sociedade. Questões como discriminação e preconceito racial também foram enfatizadas, levando os estudantes à refletirem e à se sensibilizarem sobre os efeitos negativos causados por

¹⁰ Ocorridos na sala de música da própria escola pública.

esta prática de intolerância quanto à raça, cultura e etnia do próximo.

Os estudantes também citam estes encontros coletivos de reflexão, como importantes momentos formativos de conversação, onde discorrem sobre acontecimentos corriqueiros ligados a esta problemática (racismo) principalmente na escola - espaço que infelizmente ainda contribui para a manutenção das desigualdades. Tais atividades reflexivas desempenharam ações construídas “na relação de diálogos como ferramenta de desenvolvimento do senso crítico, sensível, autônomo e ético do ser humano (SANTOS, 2013, p.119).

Mesmo a escola mostrando-se um local onde ainda persistem algumas indiferenças, os alunos atribuem ao grupo a função de mediador da conscientização, pois o mesmo vem através de suas práticas reflexivas, contribuindo para despertar nos integrantes o respeito coletivo, a sensibilização e a valorização das relações étnico-raciais, havendo portanto, uma aceitação das diferenças e um contato interpessoal que preza pelo bom convívio e pelo sentimento comunitário.

Para estes integrantes, conviver coletivamente em um grupo percussivo como o Batucan desperta entre outros valores, um sentimento de pertencimento que acaba por modificar algumas atitudes e comportamentos antes inapropriados - os quais nas palavras dos entrevistados fazem alusão a “brincadeiras de mau gosto” e a “apelidos” de cunho pejorativo.

Além de despertar o senso crítico e reflexivo dos estudantes, sensibilizando-os quanto aos efeitos negativos causados em circunstância da prática do racismo, estes encontros também foram marcados pelos constantes estudos em torno da história da percussão afro-brasileira, onde foram tratadas temáticas que se ligavam inclusive aos conhecimentos e aos acontecimentos que envolviam a nossa própria afrodescendência. Como forma de contextualização da aprendizagem, sempre eram repassados filmes e documentários tratando sobre esta mesma temática cultural.

O repertório musical, trabalhado oralmente por meio de vários ritmos afro-brasileiros: Samba-Reggae, Axé, Pagode, Maracatu, Baião entre outros, facilitou nestes encontros a abordagem de conhecimentos sobre as origens destes ritmos na cultura brasileira, servindo também como um link para a aprendizagem dos nomes dos principais instrumentos percussivos característicos de cada manifestação popular.

Por meio do estudo dos repertórios, houve o incentivo à escuta ativa, à apreciação e ao respeito pela diversidade cultural, desenvolvendo valores e relações sensíveis entre os próprios estudantes e as músicas trabalhadas.

Contudo, estes encontros coletivos de estudo e de reflexão sobre a cultura afro-brasileira constituem-se como importantes momentos educativos associados à proposta musicalizadora do grupo Batucan, sendo por isso um viés eficaz para a efetivação de um trabalho relevante de formação humana entre os seus integrantes, desenvolvendo nos mesmos relações sensíveis e abertas à diversidade cultural, preconizando princípios e valores voltados ao respeito e à construção de uma educação étnico-racial. Portanto, analisando o teor pedagógico que estes encontros alcançaram, reflete-se sobre o quão importante se tornaram estas atividades formativas para o grupo, as quais podem atuar como verdadeiras ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem inclusive para o próprio currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se neste estudo que entre os estudantes foram construídos, ao longo de suas atividades com o grupo em questão, laços de afetividade, de pertencimento e de sentimento comunitário, que viabilizaram o respeito coletivo e a colaboração, valorizando as diferenças interpessoais e contribuindo para a formação de relações humanas sensíveis e abertas ao diálogo da diversidade cultural e étnico-racial.

Outro aspecto que também foi enfatizado pelos entrevistados e que por isso merece reconhecimento devido a sua importância para estas análises, refere-se à musicalidade, desenvolvida a partir destas práticas percussivas diferenciadas na escola, e que proporcionou aos mesmos um primeiro contato com elementos da educação musical, propiciando-lhes a construção de experiências significativas e de diversas competências e habilidades, estimuladas com base no trabalho rítmico afro-brasileiro.

Estas experiências coletivas de musicalização através de instrumentos percussivos não convencionais, trouxeram novas possibilidades de se trabalhar a música no contexto escolar, pois além de despertar alcances formativos em termos de habilidades rítmicas nos jovens, possibilitaram ainda colocá-los como protagonistas do fazer criativo, dando-lhes autonomia para que pudessem se expressar, criando e executando seus próprios instrumentos, apreciando os diversos timbres produzidos coletivamente, e ofertando-lhes condições para o desenvolvimento de referenciais sonoros - capazes de apreender qualquer tipo de música ressignificando-a, tornando-se indivíduos mais críticos e sensíveis.

Através destas atividades constata-se que a musicalização - como processo educacional orientado, transcendeu os conhecimentos puramente musicais, desenvolvendo nos estudantes aspectos humanos, como: integração, respeito mútuo, tolerância, colaboração e coletividade, favorecendo ainda na mudança de atitudes e de comportamentos. Quanto à sua contribuição para o desenvolvimento de competências educacionais, atuou de maneira competente como uma ferramenta de cunho interdisciplinar, favorecendo a sensibilização dos alunos quanto às questões relacionadas ao preconceito étnico-racial e aos impactos de natureza ambiental.

Com base nas conclusões levantadas, pode-se pensar a musicalização - através da constituição de um repertório afro e da construção de um instrumental percussivo com materiais reciclados na escola - como um caminho acessível e eficiente para o pleno desenvolvimento musical, humano e educacional dos integrantes, tornando-os mais habilidosos, sensíveis, críticos e conscientes para lidar com situações adversas do cotidiano. Assim, nessas considerações finais, reforço a visão de que o grupo Batucan - através de seu processo musicalizador junto às práticas percussivas, apresentou-se como um eixo de ligação entre diversos conhecimentos, potencializando-se como um trabalho formador e inovador principalmente para a área da educação musical, tão carente de propostas criativas que confirmem sua importância e necessidade no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- CHAMONE, M. Gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira. 2008. Dissertação. (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal de Minas Gerais.
- CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*, n.3, p.1-10, 2005. Acesso em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Última visualização: 09/03/2019.
- FERNANDES, J. Quem disse que as rosas não falam? Concepções de docentes do Ensino Fundamental sobre a interdisciplinaridade na escola. 2010. 213f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - Ceará.
- GARCIA, D. Som e vida após a lata: Construção de instrumentos musicais com material alternativo. 2013. 159f. Dissertação. (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- KEMMIS, S; MCTAGGART, R. Como planificar la investigación-acción. Barcelona: editora Laerts, 1988.
- LORENZON, R. ReciclaMusicando: Práticas musicais através de instrumentos construídos de material reciclado. 2013. 45f. Monografia. (Especialização em Pedagogia da Arte). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MATEIRO; SCHMIDT. Práticas Percussivas nas aulas de música do ensino fundamental. 2016. Artigo. p, 83-100.
- PAIVA, R. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. Campinas 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da UNICAMP, 2004. Paulo, 2004.
- PENNA, M. Música(s) e seu ensino. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.
- SANTOS, C. Casa Caiada: formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ceará.
- SANTOS, C. Saberes Percussivos nas Escolas Públicas da Cidade de Fortaleza. 2017. 110f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-Ceará.
- SCHRADER, E. Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará. 2011. 397f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

O ensino superior por excelência

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.4

RESUMO

Historicamente e tradicionalmente, as organizações de garantia de qualidade (GQ) têm duas funções: a melhoria da qualidade das instituições e programas, a prestação de contas dos resultados do ensino e da aprendizagem. Este artigo possui como objetivo geral, relatar a função de aprimoramento que é executada principalmente em sistemas de alta confiança, enquanto a função de responsabilização foi desenvolvida para evitar a má qualidade de instituições e programas, e assim proteger os beneficiários, ou seja, alunos e sociedade. Trata-se de uma pesquisa de revisão da literatura, apoiada em documentos primários (obras autorais) e secundários (teses, dissertações, artigos, jornais, etc.), apontando que nos últimos anos, políticos e instituições de ensino superior (IES) descobriram o conceito de excelência. Os rankings sem dúvida estimularam esse conceito, tanto de maneira positiva quanto negativa. Um efeito positivo das classificações é o impulso mais recente para aprimoramento. Além disso, as classificações removeram a ficção de "igualdade" entre e dentro das IES. A realidade é muito mais complexa do que uma estrutura unidimensional.

Palavras-chave: ensino. qualidade. políticas. aprimoramento.

INTRODUÇÃO

Este estudo possui como foco principal relatar sobre a função dos sistemas de aprimoramento que são executados em Instituições de Ensino Superior (IES), evidenciando diretrizes e responsabilidades políticas, gerando confiança e permitindo assim, uma maior qualidade de ensino.

Um efeito negativo do conceito de excelência é a facilidade com que os políticos usam a palavra e a ideia de que a excelência pode ser alcançada de forma rápida e fácil. As universidades desempenham um papel ao afirmar em seus planos estratégicos “que se esforcem pela excelência em pesquisa e ensinando, desafiando assim aqueles que têm de avaliá-los para saber se eles realmente cumprem o que prometem.

As IESs podem se tornar vulneráveis dessa forma se não oferecerem qualidade excepcional. Como tendência geral, cada vez mais atenção será dada às diferenças na população estudantil e na experiência dos alunos. O conceito de igualdade parece estar perdendo espaço entre os alunos e funcionários. Inúmeras iniciativas foram tomadas para promover trilhas excelentes, diplomas de honra e ambientes educacionais mais desafiadores para alunos que desejam e são capazes de alcançar níveis mais elevados de desempenho. Espera-se que as agências de controle de qualidade se envolvam com esses desenvolvimentos em um futuro próximo.

Assim sendo, este trabalho indaga-se as seguintes questões para alcançar o objetivo principal, como:

- Quais são os objetivos daqueles que buscam a excelência? Eles realmente querem se destacar? Quais são as razões para buscar a excelência? Como a excelência é medida?

- Como definir excelência? É possível uma definição abrangente ou temos que procurar definições diferentes para tópicos diferentes?

É válido mencionar que essas opiniões e perguntas têm como objetivo estimular o debate. Eles não são exclusivos e podem não ser precisos. No entanto, há muitas ideias a explorar e

muitos insights valiosos a serem obtidos ao articular o conceito de excelência no ensino superior

DESENVOLVIMENTO

O conceito de “excelência” está bem estabelecido em muitos campos de atividade e o termo é usado frequentemente para se referir a um desempenho muito bom ou excelente (SKELTON, 2007). No ensino superior, significa coisas diferentes em contextos diferentes. Excelência pode ser equiparada a reputação e posição das instituições, mas muito depende da percepção da experiência do aluno e das diferentes missões das instituições (RUBEN, 2007). Existem inúmeras definições adequadas a diferentes propósitos e diferentes áreas de garantia de qualidade e partes interessadas ao envolvimento.

O conceito é vago o suficiente para oferecer bases abundantes para pesquisas teóricas e práticas. Na visão do autor deste trabalho, é importante considerar a excelência como um fenômeno social a partir de considerações teóricas e culturais, mas também é reconhecido que o conceito tem aplicações práticas no contexto da gestão e do desenvolvimento tecnológico.

É necessário analisar a excelência através das lentes dos diferentes stakeholders-chave, incluindo estudantes e famílias, sociedade e empregadores. O termo tem sido usado amplamente por esquemas de acreditação no domínio da gestão do ensino superior, para definir o nível de qualidade do serviço prestado pelas instituições (RUBEN, 2007). Neste contexto, é possível definir padrões de atuação que permitem o reconhecimento da excelência. O conceito envolve componentes que podem ser conectados, lógica e operacionalmente, a questões estruturais e organizacionais (SKELTON, 2007).

É menos fácil definir, no contexto de qualidade e padrões acadêmicos, onde a excelência se relaciona com a qualidade do ensino, as capacidades dos alunos, a escala de provisão de recursos e o nível de desempenho dos alunos. Desta forma, o uso do termo “excelência” é explorado em uma série de contextos diferentes, refletindo as expectativas das diferentes partes interessadas.

Baseando-se neste contexto, cita-se um caso do ‘Modelo de Excelência’ da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM) é uma estrutura de autoavaliação para medir os pontos fortes e as áreas de melhoria de uma organização em todas as suas atividades. O termo “excelência” é usado porque o Modelo de Excelência enfoca o que uma organização faz, ou poderia fazer, para fornecer um serviço ou produto excelente a seus clientes, usuários de serviço ou partes interessadas (CALVO-MORA, et. al., 2006). Embora suas origens estejam no setor privado, as organizações do setor público e voluntário também se beneficiaram com o uso do Modelo de Excelência. Não é prescritivo e não envolve seguir estritamente um conjunto de regras ou padrões, mas fornece um conjunto amplo e coerente de suposições sobre o que é necessário para uma boa organização e sua gestão.

Cada organização pode utilizá-lo de sua própria maneira para gerenciar e desenvolver melhorias, sob o controle de quem utiliza os métodos e não de um avaliador externo. O Modelo de Excelência EFQM estabelece critérios amplos, que qualquer organização pode usar para avaliar o progresso em direção à excelência (CALVO-MORA, et. al., 2006).

Um outro modelo que pode ser citado é o modelo Baldrige que foi amplamente adotado

nos Estados Unidos. Ele cobre muitas das mesmas áreas do EFQM, mas é mais abrangente em escopo e é mais diretamente aplicável a instituições educacionais. Os Critérios de Educação do Baldrige enfatizam a aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo que reconhecem as várias missões, funções e programas das organizações de educação (FURST-BOWE; BAUER, 2007).

Segundo Furst-Bowe e Bauer (2007), os critérios veem os alunos como clientes-chave e reconhecem que pode haver outros clientes (por exemplo, pais). Nos Critérios de Educação, o conceito de excelência inclui três componentes:

- uma estratégia de avaliação bem concebida e bem executada;
- melhoria ano a ano nas principais medidas e indicadores de desempenho, especialmente na aprendizagem dos alunos; e
- uma liderança demonstrada em desempenho e melhoria de desempenho em relação a organizações comparáveis e benchmarks apropriados. Uma vez que a 'gestão para a inovação' é um dos valores centrais dos Critérios Baldrige para Excelência de Desempenho, é considerada uma ferramenta eficaz para fornecer um processo para conduzir e gerenciar mudanças.

O modelo permite que as instituições comparem suas práticas atuais com os padrões estabelecidos em outras instituições e outros setores econômicos. Os Critérios de Educação para Excelência de Desempenho, Critérios para Excelência de Desempenho (negócios / sem fins lucrativos), e os Critérios de Saúde para Excelência de Desempenho são todos construídos sobre a mesma estrutura de sete partes. A estrutura é adaptável aos requisitos de todas as organizações. O uso de uma estrutura comum para todos os setores da economia promove a cooperação intersetorial e o compartilhamento das melhores práticas (FURST-BOWE; BAUER, 2007).

Reconhecendo que as organizações de educação podem atender a esses requisitos de maneira diferente das organizações de outros setores, os Critérios de Educação traduzem a linguagem e os conceitos básicos de excelência empresarial e organizacional em conceitos igualmente importantes na excelência em educação. Os valores e conceitos centrais dos Critérios de Educação são incorporados nas seguintes sete categorias: liderança; planejamento estratégico; foco no aluno, nas partes interessadas e no mercado; medição, análise e gestão do conhecimento; foco do corpo docente e da equipe; processo gestão; e resultados de desempenho organizacional (RUBEN, 2007).

No Reino Unido (UK), o conceito de excelência tem sido aplicado à avaliação da qualidade e do valor da pesquisa no ensino superior. O Research Excellence Framework (REF, 2021) foi desenvolvido pelos Conselhos de Financiamento do Ensino Superior como um substituto para o antigo Exercício de Avaliação de Pesquisa (RAE). O objetivo da nova estrutura é produzir indicadores de excelência em pesquisa e usá-los para comparar o desempenho das instituições de ensino superior (IES) do Reino Unido com os padrões internacionais. O exercício também dá ênfase especial ao impacto da pesquisa como meio de avaliar o retorno do investimento na atividade de pesquisa. Neste contexto, 'excelência' é avaliada em termos de medidas quantitativas da atividade de pesquisa, incluindo indicadores bibliométricos, renda de pesquisa externa e envolvimento do aluno de pós-graduação. As avaliações também incluem um elemento de revisão por pares (REF, 2021).

O resultado principal da avaliação será um perfil geral de qualidade concedido a cada

instituição. O objetivo da identificação da excelência é auxiliar na alocação de recursos para pesquisa. Os conselhos de financiamento estão empenhados em distribuir fundos por referência à excelência em pesquisa e em financiar pesquisas de excelência em todas as suas formas, onde quer que se encontrem. A consequência desta política é concentrar a atividade de pesquisa nas instituições que são capazes de demonstrar desempenho de pesquisa de classe mundial.

Excelência no ensino é um conceito contestado. Existem diferentes definições do que significa ser um professor “excelente” e estas estão localizadas dentro de um contexto social, econômico e político em constante mudança (SKELTON, 2007). Avaliar a qualidade do ensino é uma questão de longa data para o ensino superior. A excelência no ensino é determinada por fatores como a natureza inspiradora de cada palestrante, a organização das apresentações, a interação com os alunos como participantes e até que ponto as informações fornecidas atendem aos objetivos de aprendizagem do curso.

A excelência pode ser identificada tanto ao nível da satisfação dos alunos como ao nível do desempenho dos alunos na avaliação. Existem diferenças entre aprendizagem profunda e superficial. Um ensino excelente pode ser visto como a apresentação eficiente de informações que maximiza as oportunidades dos alunos de obterem as melhores notas do curso. Alternativamente, a excelência pode ser reconhecida como o estímulo para os alunos se envolvam com o assunto e aumentem sua compreensão e conhecimento (GIBBS, 2010).

Um exemplo de excelência é fornecido pelo modelo conservatório de ensino superior. A educação do Conservatório é focada no desenvolvimento de alunos talentosos e de alto desempenho, predominantemente nas disciplinas de música e teatro. O ingresso em instituições é altamente seletivo, baseado não apenas no desempenho acadêmico anterior, mas também na audição dos candidatos. O objetivo da abordagem é levar os melhores alunos e desenvolvê-los a um nível de desempenho profissional que se compare aos padrões internacionais (MUSICANS UNION, 2013).

Os cursos oferecem uma alta porcentagem de treinamento prático e instrução pessoal. O desempenho do aluno é avaliado principalmente pela qualidade do desempenho. O desenvolvimento da habilidade técnica é combinado com o estudo acadêmico e o desenvolvimento profissional. Aulas individuais constituem o principal componente da entrega do curso, e os alunos passam muitas horas praticando e desenvolvendo suas habilidades técnicas. Os tutores são frequentemente profissionais praticantes que trabalham a tempo parcial. Consequentemente, os alunos têm acesso a instrutores altamente competentes e com desempenho renomado em suas próprias áreas. Os conservatórios promovem um espírito vibrante e criativo que apoia os alunos no desenvolvimento de suas habilidades artísticas e potencial acadêmico (MUSICANS UNION, 2013).

Nesse contexto, as instituições estão comprometidas com a excelência como padrão a ser alcançado pelos alunos, onde busca-se pela definição destes padrões de limite os pontos de referência que não atenda aos requisitos explícitos de alto desempenho e habilidade excepcional. Esses níveis de desempenho são alcançados a um custo significativo em termos da natureza intensiva da instrução individual e do nível geral de recursos necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes abordagens da excelência servem para ilustrar os aspectos multidimensionais do conceito. A excelência pode ser identificada ao nível da instituição, corpo docente, departamento ou membros individuais do pessoal e pode ser aplicada no contexto das muitas funções e funções diferentes das instituições de ensino superior. Aplica-se tanto à gestão quanto à prestação de serviços, bem como à experiência de funcionários e alunos e aos resultados de estudos e pesquisas.

O que está claro é que a excelência é uma expectativa e uma meta. Existe um entendimento geral de que o objetivo é central para a cultura e os valores do ensino superior e impulsiona a motivação para a melhoria contínua. Sendo assim, é fato que seus resultados servem de base para a seleção de exemplos que ilustram diferentes abordagens para o reconhecimento da excelência e maneiras de promover o aprimoramento e a melhoria em seus procedimentos externos de controle de qualidade.

Um dos objetivos deste documento de trabalho foi estabelecer um entendimento comum entre as agências sobre a noção de excelência. Essas conclusões gerais poderiam, então, servir para identificar as principais lacunas neste entendimento que precisam ser preenchidas, mas também identificar as boas práticas das agências e mediá-las para outras agências e o público em geral.

Estes exemplos ilustram as várias abordagens que foram abordadas para o reconhecimento e promoção da excelência no ensino superior. Os governos e as agências de controle de qualidade estão se concentrando na excelência como meio de aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa universitária e de disseminar boas práticas.

Esta abordagem também incentiva a competição entre as instituições pelo reconhecimento como centros de excelência, o que pode melhorar seu perfil e posição. Há uma mudança perceptível no pensamento de afastamento das noções utilitárias de equidade e da visão do ensino superior como um 'bem social' voltado para a promoção de um mercado mais competitivo para as instituições que acreditam que a concorrência melhorará os padrões e a qualidade.

Ao reconhecer os 'melhores' fornecedores, espera-se que sejam estabelecidos padrões para o setor como um todo. Nem todos podem alcançar a excelência, mas todos podem se beneficiar com o reconhecimento das melhores práticas e busca de aprimoramento.

A categorização de fornecedores como 'excelentes' é uma alternativa às tabelas classificatórias para estabelecer o status e a reputação das instituições. Isso evita o posicionamento relativo das instituições na ordem de classificação e estabelece metas pelas quais todos os provedores se empenham.

REFERÊNCIAS

CALVO-MORA, A. LEAL, A., and ROLDÁN, J. L. (2006), Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education, *Quality Assurance in Education* 14: 2, pp.99 – 122. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ801665>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FURST-BOWE, J. A. and BAUER, R. A., (2007), Application of the Baldrige Model for Innovation in Higher Education. *New Directions for Higher Education*, vol. 137, pp. 5-14. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/he.242>. Acesso em: 28 nov. 2021.

GIBBS, G., (2010), *Dimensions of Quality*. The Higher Education Academy, York. Disponível em: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/dimensions_of_quality_1568036697.pdf Acesso em: 28 nov. 2021.

Musician's Union (2013). Disponível em: <http://www.musiciansunion.org.uk/news/2013/06/07/learning-for-life-conservatoire-students/> Acesso em: 28 nov. 2021.

REF (2021) Higher Education Funding Council for England. Disponível em: <http://www.ref.ac.uk/> Acesso em: 28 nov. 2021.

RUBEN, B. D., (2007). *Excellence in Higher Education Guide. An integrated Approach to Assessment, Planning, and Improvement in Colleges and Universities*, National Association of College and University Business Officers, Washington D.C. Disponível em: https://biblioteca.pucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Excellence%20in%20Higher%20Education%20Guide.pdf Acesso em: 28 nov. 2021.

SKELTON, Alan, (2007), Understanding teacher excellence in higher education. *British Journal of Educational Technology*, vol. 38, no. 1, pp. 171-183. Disponível em: https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8535.2007.00682_8.x Acesso em: 28 nov. 2021.

05



Contribuições da teoria- histórico cultural para a docência no ensino superior

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.5

RESUMO

No cenário atual, é cada vez mais demandado que a juventude tenha acesso à educação de qualidade, e que vise sua formação como cidadão, não somente como profissional. Neste sentido o papel dos docentes no ensino superior é fundamental para garantir este aspecto de educação acadêmica, social e cultural, visando incentivar o processo de aprendizagem contínua da comunidade acadêmica. Desta forma, é necessário que a docência seja reflexiva e esteja sempre atenta às práticas e pressupostos teóricos da Psicopedagogia, que possam contribuir para a melhoria da qualidade e formação na docência do ensino superior. Esta pesquisa objetivou analisar as possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a docência no ensino superior. Por meio de metodologia de pesquisa bibliográfica, analisou-se resultados de estudos anteriores, a fim de elencar as principais contribuições desta vertente teórica para a prática do ensino. Notou-se que com base nos pressupostos e estudos de caso, a Teoria Histórico-Cultural contribuiu como uma linha de pensamento que incentiva os docentes a reformularem as práticas de ensino comuns, por modelos que visem a aprendizagem contínua que vai além das disciplinas ministradas, incorporando experiências sociais e culturais às metodologias de ensino.

Palavras-chave: ensino superior. docência. teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

In the current scenario, it is increasingly demanded that youth have access to quality education, and that they aim at their training as citizens, not only as professionals. In this sense, the role of teachers in higher education is fundamental to guarantee this aspect of academic, social and cultural education, aiming to encourage the continuous learning process of the academic community. Thus, it is necessary that teaching be reflective and always pay attention to the practices and theoretical assumptions of Psychopedagogy, which can contribute to the improvement of quality and training in higher education teaching. This research aimed to analyze the possible contributions of Historical Cultural Theory to teaching in higher education. Through bibliographic research methodology, results from previous studies were analyzed in order to list the main contributions of this theoretical aspect to the practice of teaching. It was noted that based on the assumptions and case studies, Cultural Historical Theory contributed as a line of thought that encourages teachers to reformulate common teaching practices, through models aimed at continuous learning that goes beyond the disciplines taught, incorporating social and cultural experiences into teaching methodologies..

Keywords: higher education. teaching. historical-cultural theory.

INTRODUÇÃO

No contexto globalizado atual, a educação superior representa uma etapa de grande relevância na construção dos profissionais para o mercado de trabalho. É necessário que, ao longo do percurso acadêmico, os estudantes possam usufruir de educação de qualidade, com professores preparados e capacitados para ensinar e compartilhar desde a teoria a experiências da vida cotidiana.

Entretanto, a formação dos docentes que atuam na educação superior é vista como um ponto de preocupação pela sociedade brasileira, visto que há relatos e estudos que abordam sobre a falta de preparo dos profissionais no que tange ao conhecimento necessário, didática

docente, e experiências que possam ser compartilhadas com os alunos.

Neste sentido, faz-se necessário discutir sobre os instrumentos e métodos que possam ser utilizados pelos professores no ensino superior, e assim melhorar a qualidade do ensino. Um dos recursos teóricos que vem sendo muito discutido nas últimas décadas é sobre a Teoria Histórico-Cultural e suas possíveis contribuições para a educação.

A Teoria Histórico-Cultural originou-se de estudos de Lev Semenovitch Vygotsky, e baseia-se em argumentos de que as funções psicológicas possuem um suporte biológico por serem originadas da atividade cerebral, o funcionamento psicológico é fundamentado nas relações sociais, que se desenvolvem em um processo histórico, e a relação do homem com o mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é avaliar as possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a docência no ensino superior, analisando os principais estudos anteriores sobre o tema, e os resultados identificados como contribuintes para a melhoria da qualidade do ensino.

Justifica-se a importância desta pesquisa devido à demanda por profissionais altamente qualificados e preparados para o mercado de trabalho, que conseqüentemente, exige que os professores estejam bem preparados para fornecer ensino de qualidade e excelência para os estudantes, contribuindo para uma formação profissional que além das teorias, envolve também as descobertas e experiências do cotidiano.

REFERENCIAL TEÓRICO

Docência no ensino superior

Nas últimas décadas, com as mudanças provocadas principalmente pela globalização da economia e evoluções tecnológicas, o mercado de trabalho e sociedade em geral, passaram a demandar cidadãos preparados para atuar de forma empática, ética e responsável, visto que o futuro da sociedade depende das boas decisões tomadas por seus indivíduos, em busca da resolução de problemas e conflitos da coletividade.

Desta maneira, a formação dos estudantes no ensino superior destaca-se como uma importante fase do desenvolvimento da juventude. Neste aspecto, pode-se perceber a importância de professores preparados adequadamente, para que a docência possa contribuir para a formação completa e integral dos estudantes.

Nessa lógica, a docência, como uma atividade econômica, é compreendida como uma atividade humana, de natureza social e política, realizada coletivamente e, como trabalho, vale-se de instrumentos e signos que modificam não apenas o objeto, mas os seres humanos que o realizam (ARAÚJO; MOURA, 2005).

O ambiente das escolas e universidades é considerado um ambiente social de aprendizagens para ambas as partes tanto para os alunos, como para os professores. Araújo e Moura (2005) descrevem que a docência precisa ser vista como uma profissão em movimento e de interação, pois consideram que os conhecimentos estabelecidos são somados por outros, através

das ações humanas. A ação humana possibilita à docência a dimensão interativa: entre docentes, conhecimento e discentes. Na docência, há o encontro de gerações, experiências, valores e conhecimentos, que contribuem para que o docente realize sua principal atividade (ARAÚJO; MOURA, 2005).

A docência na educação superior não é considerada uma atividade simples, visto que seu exercício exige diversos tipos de conhecimento, e a educação é considerada como uma ação humana que se constitui histórica e socialmente, sendo parte integrante da identidade profissional do professor.

Em vista da criticidade do ensino principalmente nos níveis superiores de educação, nota-se a importância do preparo adequado dos recursos humanos, didáticos e materiais, para o exercício da função de docência no ensino superior. Neste sentido, Cunha (2010, p. 25) descreve que a docência neste nível de ensino:

[...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores (CUNHA, 2010, p. 25).

Em vista da complexidade envolvida no processo de ensino no nível superior, nota-se que muitas universidades enfrentam problemas relacionados aos professores iniciantes na docência do ensino superior e que nunca tiveram oportunidade de estudar e explorar sobre uma formação pedagógica consolidasse os conhecimentos teóricos e práticos referentes às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização. Neste sentido, nota-se por muitas vezes a carência de conhecimentos como o aluno como sujeito do processo de socialização do saber; o professor como agente de formação, e o contexto onde ocorre o saber e as relações que se travam entre suas interdependências. Esta lógica nos mostra que o ensino nas universidades vai muito além de apenas ter domínio dos temas ministrados.

Nesta mesma lógica, Nóvoa (2007) aborda que o ensinar vai além dos métodos básicos utilizados, visto que o docente não pode se posicionar no senso comum, utilizando os mesmos métodos de preparação e didática de aula utilizados por outros professores ao longo da história ao executar aulas de caráter expositivo e automático, por não acreditarem que os assuntos possam se interessar mais pelos estudos por meio de outras abordagens de ensino.

Um dos problemas que impedem a melhoria da qualidade do ensino, é que muitos professores universitários nunca tiveram práticas docentes em instituições além da universidade, onde a carreira foi construída basicamente por meio dos estudos nos cursos de pós-graduação. Desta forma, o conhecimento está totalmente voltado para a parte teórica, tornando a formação dos estudantes precária. Segundo Behrens (2002, p. 60):

Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação (BEHRENS, 2002, p. 60).

Desta maneira, é necessário ações de reflexão sobre alternativas que podem ser implementadas para contribuir de maneira positiva na formação dos seus alunos. É necessário que

os docentes sejam formados e preparados para atuar não apenas como um detentor do conhecimento, mas que seja também transmissor de conteúdo, e que crie em suas aulas um ambiente propício para a discussão, debate e aprendizagem.

Também é necessário existir a superação entre a dicotomia teoria-prática vivenciada nos espaços acadêmicos, visto que é necessário entender que não pode haver a atuação somente da teoria ou somente da prática, sendo o trabalho em conjunto de ambas muito mais enriquecedor para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Veiga-Neto (2015, p. 4):

(...) sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias (VEIGA-NETO, 2015, p. 4)

Neste sentido, as atitudes e comportamentos docente necessitam levar em consideração todo o contexto que envolve a sala de aula, atuando como mediador do conhecimento e da aprendizagem e motivador das atividades educativas. Além disso, as experiências do docente são muito úteis como exemplos que enriquecem a prática do ensino, considerando todas as suas construções e vivências anteriores a esse processo e que podem contribuir grandemente para o resultado das práticas pedagógicas.

A cultura escolar, formada pela manutenção das práticas, torna possível que estas se tornem tradição, no sentido de preservação em que está implicado o sentido de renovação. Isto demonstra que as mudanças qualitativas na formação profissional, discutidas arduamente para os professores da escola pública, acontecem em um movimento que tem suas origens no próprio ambiente escolar, passando pelos modos de organização coletiva, pela explicitação e documentação das práticas, pela elaboração de instrumentos de trabalho, pela definição de critérios para reflexão, pela mobilização de experiências e pela mediação cultural. Todos esses detalhes se inscrevem na possibilidade efetiva de a escola gerir seus processos formativos (ARAÚJO; MOURA, 2005).

Entretanto, vale ressaltar que não é somente da escola a responsabilidade pela qualidade da educação e do processo de aprendizagem dos professores. A escola pública pertence a um sistema público de educação, em uma sociedade dotada de objetivos políticos, econômicos, ideológicos, sociais e culturais bem definidos. Entretanto, é necessário enfrentar essas questões para que a escola possa assumir seu papel (ARAÚJO; MOURA, 2005).

A aprendizagem docente leva em consideração as dimensões ética e política, a sua natureza permanente e o entendimento de que o conhecimento é o patrimônio constitutivo da cultura, possibilitando a vivência do processo de humanização, ao ter a espécie humana constituída. A aprendizagem é o principal caminho para o professor se desenvolver como profissional, fazendo emergir o caráter provisório do saber e o movimento de formar-se com os outros e para os outros. Nesse processo de formação, os indivíduos envolvidos trocam e compartilham conhecimentos uns com os outros, e é com este reconhecimento inicial, que se torna possível superar as informações no qual ainda não existe o domínio do conhecimento (ARAÚJO; MOURA, 2005).

Dessa forma, para que a atitude reflexiva se estabeleça, o professor precisa desenvolver algumas características, tais como: não considerar que já sabe todas as coisas, e não tem mais nada a aprender, compreender que os modelos são construídos em conjunto, lidar com as

dúvidas como parte do processo de aprendizagem, compartilhando conhecimentos por meio da prática pedagógica. De acordo Bolzan (2002, p. 17)

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2002, p. 17).

Quando os professores assumem esta postura reflexiva, é possível conquistar autonomia e proatividade no dia a dia do ensino, pois ele fica sujeito a imposições externas a sua sala de aula, o que contribui para que o docente possa agir de forma consciente e condizente com a realidade.

Em vista da necessidade de aprendizagem contínua dos docentes, para que os desafios no ensino superior sejam superados, é necessário refletir sobre as formas de trabalho atuais, e nas possibilidades teóricas que o campo acadêmico fornece, como meio de desafiar a forma de trabalho atual e a maneira como o professor enxerga o processo de ensino-aprendizagem, a fim de gerar evolução no processo de ensino, e conseqüentemente, agregar valor e conhecimento à ambas as partes envolvidas nesse processo: professores, alunos e comunidade acadêmica.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O Ensino é parte essencial do processo de formação dos cidadãos e docentes. Segundo Martins (2013), através da transmissão das definições científicas formadas pela humanidade ao longo da história, o ensino proporciona “condições decisivas para o desenvolvimento do psiquismo humano; identificado com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2013, p. 131).

Em um contexto de busca por suporte teórico que clarifique sobre as teorias de ensino, e as possibilidades de melhorias que podem ser realizadas por meio destas, surge a Teoria Histórico-Cultural, que é oriunda de um processo de análise e identificação de limitações na psicologia soviética vigente no século XX, realizado por Vigotski e alguns outros colaboradores. A teoria era dividida em duas vertentes: uma que explicava os processos elementares e sensoriais através da ciência natural (Perspectiva Ambientalista) e a outra que descrevia as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores a partir da ciência mental (Perspectiva Inatista) (REGO, 2011).

A análise do processo de formação dos docentes a partir de uma perspectiva histórico-cultural, inicia-se por compreender a atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica. Nesse entendimento, o conceito de trabalho é considerado uma atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo. Sendo uma atividade exclusivamente humana, o trabalho nessa concepção não é fim em si mesmo, mas é mediação para atingir um fim (MORETTI; MOURA, 2010).

O princípio da Teoria Histórico-Cultural estabeleceu-se como elemento central à discussão sobre o currículo e seu papel no desenvolvimento mental de crianças, jovens e adultos em processo escolar, pois Vigotski considera a construção de conhecimento ou elaboração concei-

tual, como a função mental mais sofisticada do humano (REGO, 2011).

A psicologia histórico-cultural, na lógica do materialismo dialético, está avançando essa compreensão empírica sobre a natureza do conhecimento, ainda presente em muitos sistemas tradicionais de ensino nos diversos segmentos. Esta ideia teórica, ao defender a inexistência de uma relação unívoca entre ensino e desenvolvimento, considera que o desenvolvimento da psicologia humana é resultante da apropriação pelo indivíduo dos resultados do desenvolvimento histórico-cultural realizado por meio de atividades práticas sociais (ARAÚJO; MOURA, 2005).

Com base na concepção teórica histórico-cultural houve a definição de categorias, num movimento de articulações de significados semelhantes, onde foram definidas as seguintes categorias para análise: a) o ensino escolar/acadêmico favorece o desenvolvimento do psiquismo humano; b) ensinar é a atividade principal do professor; c) o ensino é atividade intencional, sistematizada e orientada pela transmissão de conceitos científicos (MORAES; GALIAZZI, 2006).

O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky foi incorporado dentro do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história. O paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky considera que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e seres vivos estão em constante movimento, mudança e transformação (BARBOSA; MILLER; MELLO, 2016).

Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores. Esta premissa foi formulada pela primeira vez por Hegel, e anos depois foi completamente desenvolvido por Marx e Engels. Vygotsky usou uma abordagem materialista dialética para ajudar a explicar como funções mentais elementares como atenção elementar e percepção se transformam em processos psicológicos superiores humanos, tais como atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento abstrato, generalização e imaginação (BARBOSA; MILLER; MELLO, 2016).

Lev S. Vigotski e Aleksei N. Leontiev, entre outros psicólogos soviéticos, desenvolveram teses da teoria histórico-cultural: o primeiro, com ênfase na formação social da mente, e o segundo, na atividade humana (MOTTER, 2016). Os postulados teóricos de ambos constituem argumentos básicos para a elaboração de teorias pedagógicas, como a pedagogia histórico-crítica, elaborada e defendida no Brasil principalmente por Dermeval Saviani. Tais fundamentos pedagógicos apontam para a “educação como condição de humanização dos indivíduos, bem como a transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados como uma das exigências para a consecução dessa finalidade” (MARTINS, 2013, p. 130).

A pedagogia histórico-crítica tem sido vista como uma contraposição necessária a tendências contemporâneas de “pedagogias da existência” (SAVIANI, 1985), que tem no pragmatismo uma das suas raízes. A pedagogia das competências é a forma atual dessas tendências, e nesta lógica o conhecimento é somente insumo para o desenvolvimento de esquemas mentais adaptativos ao ambiente. Já na perspectiva histórico-crítica, ao contrário, a apreensão do mundo pelos seres humanos inclui os conhecimentos das propriedades físicas e sociais do mundo real, dos processos históricos de representação, valorização e conceituação. Por isso, os objetos da educação são os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem, de fato, humanos, onde os conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos, éticos e estéticos são produzidos através da intervenção humana (BARBOSA; MILLER;

MELLO, 2016).

O ensino é uma atividade intencional, sistematizada e orientada pela transmissão de conceitos científicos. Para orientar a reflexão do cotidiano escolar, utiliza-se como base a pedagogia histórico-crítica, visto que, a “psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, não se configura como teoria pedagógica” (MARTINS, 2013, p. 142). Martins (2013) descreve que para discutir as questões da educação, a teoria pedagógica histórico-crítica é a representação da teoria histórico-cultural no ramo da Pedagogia. Neste caso, o alinhamento é o argumento de que “o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação” (MARTINS, 2013, p. 142).

Há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se estabeleça como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se estabeleça como a ciência dialeticamente fundada da formação humana, com vistas ao objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pela coletividade (MARTINS, 2013). Desta maneira, no estudo de Martins (2013), o autor estruturou seu texto baseado nos seguintes argumentos:

1. Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos.
2. A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores.
3. A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar.
4. A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza.
5. Conceitos cotidianos e de senso comum não contribuem para o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Os argumentos teóricos da teoria da atividade contribuíram para o estudo de pesquisas que demonstram o papel de ações colaborativas no processo de formação dos docentes. Nos estudos, a definição de atividade colaborativa tem como centro o processo de cooperação entre os sujeitos envolvidos na atividade investigada, de modo que tal atividade se apresente como uma atividade realizada em comum ou atividade coletiva. Rubtsov (1996, p. 136) destaca que os principais elementos de uma atividade em comum são a repartição das ações e operações iniciais da atividade, a troca de modos de ação, a comunicação, o planejamento de ações e a reflexão que permite superar as ações individuais transformando-as em forma de trabalho coletivo (MORETTI; MOURA, 2010). Saviani (2005) faz a proposta do método histórico-crítico de educação, baseando-se na contínua vinculação entre educação e sociedade, considerando as seguintes etapas:

- a. Prática social, onde os docentes e alunos podem se posicionar como agentes sociais diferenciados, se encontrando em níveis diferentes de compreensão da prática social.
- b. Problematização, que se trata de identificar questões que precisam ser resolvidas no

âmbito da prática social e quais conhecimentos é necessário dominar.

c. Instrumentalização, no qual tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, e onde na apropriação pelos alunos está a dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do docente.

d. Catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social).

e. Prática social.

Desta forma, nota-se que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e consequentemente, da Pedagogia Histórico-Crítica, que veem os docentes e discentes como agentes de transformação social, possuem características que se implementadas, podem ser benéficas para a melhoria da aprendizagem de docentes e do ensino para os estudantes no ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Docência no Ensino Superior

Além de analisar o embasamento teórico por trás da Teoria Histórico-Cultural, é possível também observar os resultados de análises por meio de estudos de caso e bibliográficos realizados por diferentes autores acerca desta temática, que vem sendo elaborados ao longo das últimas décadas, sendo de grande relevância para o crescimento das pesquisas neste campo de estudo.

Desta maneira, como forma de demonstrar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a docência no ensino superior, os resultados de alguns estudos anteriores foram analisados. A partir das contribuições da teoria histórico-cultural, é possível considerar a formação como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, baseado nas interações do professor com seu objeto de trabalho, no qual está subjacente o conhecimento e que possibilita ao professor lidar de forma analítica com seu instrumento de trabalho, na qual está subjacente o ensinar (ARAÚJO; MOURA, 2005).

É importante ressaltar que a qualidade profissional não leva em consideração apenas o conhecimento e ensinamentos, mas na relação dialética entre o aprender e o ensinar. Esta ideia é expressa por Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: Veredas”, quando diz: “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende”(ARAÚJO; MOURA, 2005).

Araújo (2003) investigou, a partir de referenciais teóricos de abordagem histórico-cultural, o processo de aprendizagem docente na dimensão do desenvolvimento profissional, pesquisando nas atividades formadoras desenvolvidas de modo colaborativo com professoras de educação infantil o que se revelou em atividades de formar-se. A dinâmica da formação teve como centro a elaboração coletiva de atividade de ensino por entendê-la como centro de formação do aluno e do professor. Isso resultou na elaboração, desenvolvimento e reflexão de atividades no contexto de um projeto pedagógico de matemática (MORETTI; MOURA, 2010).

A pesquisa de Moraes (2008) – “A avaliação no processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural” – buscou investigar o sentido da avaliação

do desempenho escolar do aluno, tendo como premissa teórica básica a Teoria da Atividade, buscando a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e avaliação escolar. Para desenvolver a pesquisa foi formado o grupo colaborativo da Oficina Pedagógica de Matemática na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto. Priorizou-se a apresentação de situações-problema, em que as soluções possibilitaram a elaboração de conhecimento com relação ao ensino de conteúdos matemáticos e à prática docente, na qual se inclui o ensinar, aprender e avaliar.

Moretti (2007), em “Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente”, buscou investigar os processos de formação de professores em atividades de ensino, ao elaborarem coletivamente situações desencadeadoras de aprendizagem. Ao manter o foco na formação contínua de professores que atuam no ensino médio, partiu de uma revisão do conceito de competência por este ser referência no discurso oficial para a prática docente. O que ficou claro foi a crítica à pedagogia das competências, que levou a uma proposta de formação de professores que tivesse como fundamento os conceitos de trabalho e atividade. Esses conceitos deram o norte para o desenvolvimento de uma proposta metodológica de formação em que os professores foram colocados diante de situações desencadeadoras por meio das quais se propiciaram condições para que, movidos pela necessidade de organizarem o ensino, tomassem ações coletivamente de modo a objetivar essa necessidade de propostas de ensino que fossem trabalhadas com seus alunos e posteriormente reelaboradas pelo grupo de professores que faziam parte da pesquisa (MORETTI; MOURA, 2010).

As conclusões destes estudos contribuem para a definição de espaço coletivo como espaço de formação docente ao criar condições para a atribuição de novos sentidos às ações dos professores. Esse processo de trabalho e de formação no espaço coletivo permite o questionamento da competência individual dos sujeitos como conceito central para a formação de alunos e professores e demonstra a necessidade de criação de condições de trabalho colaborativo nas escolas visando sua importância nos processos de formação inicial e contínua dos docentes.

Com base nos argumentos teórico histórico-culturais, nota-se que educação, principalmente a universitária, ocupa um papel essencial na constituição do psiquismo humano ao proporcionar, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, manifestadas pelo pensamento teórico (abstração, generalização e formação de conceitos). Na apropriação do conhecimento teórico estão consideradas as formas de cultura desenvolvidas historicamente, as quais internalizadas, constituem a singularidade humana. Neste sentido, o ensino superior busca o desenvolvimento do pensamento teórico a partir da atividade de ensino do docente, que deve ser sempre aperfeiçoada buscando a formação continuada de docentes e discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral, nota-se a importância do desenvolvimento da juventude, seja no aspecto profissional, ou no social ou humano, para que possam se tornar cidadãos éticos e interessados em tomar decisões que contribuam para o bem da coletividade.

Neste sentido, o contexto educacional de ensino, principalmente no ensino superior, se mostra como parte essencial do processo de formação dos indivíduos. Com este caráter de es-

sencialidade, conseqüentemente nota-se a importância do papel do professor como formador, mediador, e responsável por promover o compartilhamento de conhecimentos, experiências e informações. Em vista da importância do papel do docente no ensino superior, e da necessidade de aperfeiçoamento contínuo da formação docente, este trabalho visou discutir sobre a teoria histórico cultural e suas contribuições para a docência no ensino superior.

Com base dos resultados das análises da teoria, estudos bibliográficos e de caso publicados por vários autores, nota-se as possibilidades de a Teoria Histórico Cultural contribuir para a prática de ações docentes adequadas às necessidades do ambiente e público da educação superior. A realização das premissas da teoria pode tornar o ensino docente uma ferramenta fundamental para a formação humana, não apenas baseando-se na formação teórica básica comumente utilizada no ensino superior.

Desta forma, verifica-se a importância de reformulação de metodologias de ensino e práticas pedagógicas no ensino superior, de forma que os professores possam atuar não apenas repassando conhecimentos teóricos adquiridos – algumas vezes até obsoletos – como único método de ensino nas escolas. Nota-se a importância de docentes preparados e habilitados em diferentes esferas: Teórica, Prática, Social, Cultural, com sede por adquirir novos conhecimentos, para que as atividades de ensino sejam processos de troca de experiências, conhecimentos e reflexão da realidade social.

Como sugestão para trabalhos futuros, sugere-se a construção de um estudo de caso no ensino superior, a fim de implementar métodos condizentes com a teoria histórico-cultural e análise de suas contribuições práticas para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos docentes, e conseqüentemente dos alunos, no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S. Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. A aprendizagem docente na perspectiva Histórico-Cultural. (Texto digitado), 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08321int.rtf> Acesso em 09/01/2020.

BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. Teoria Histórico-Cultural: Questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org). Docência na universidade. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

BOLZAN, D. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

- DAVID, R. S. Formação de professores para o ensino superior: Docência na Contemporaneidade. Periferia, v. 9, n. 2, 2017.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v.5, nº2, p. 130-143, dez., 2013.
- MORAES, S. P. G. Avaliação do processo e ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, nº 1, p. 117-128, 2006.
- MORETTI, V. D. Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. *Psicologia Política*. v.10, n.20, p. 345-361, 2010.
- MOTTER, A. F. C. Compreensões de professores do ensino superior quanto à atividade de ensino. *Salão do Conhecimento*, Unijuí, 2016.
- NÓVOA, A. Desafios do professor no mundo contemporâneo. São Paulo. Sinpro, 2007.
- REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C. *et al.* (Org.). *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: *Revista ANDE*, São Paulo, nº 9, p. 27-28, 1985.
- VEIGA-NETO, A. Anotações sobre relações entre teoria e prática. *Educação em foco*, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015.
- ZAMONER, A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o currículo escolar. X Anped Sul, Florianópolis, 2014.

Educação em tempos de pandemia: principais desafios para educadores em um contexto de distanciamento social e necessidade de métodos alternativos de ensino

Geuza Soares de Freitas Correa

*Pós-graduada em psicopedagogia, licenciada em pedagogia e sociologia
<https://ORCID.org/0000-0003-23940805>*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.6

RESUMO

A pandemia de covid-19 constitui um impasse não apenas para a saúde no Brasil, mas para as escolas, oferecendo novos desafios para professores e alunos, tais como necessidade de distanciamento social para controlar o contágio, falta de acesso a tecnologias e outros recursos necessários para educação na pandemia. A discussão realizada neste artigo versa sobre a educação em tempos de pandemia, a partir da seguinte questão norteadora: quais os principais desafios para professores educarem alunos na pandemia de covid-19 no Brasil? Tem, assim, como objetivo geral analisar os principais desafios que se impõem para professores e alunos a partir das políticas de distanciamento social e da falta de possibilidade de aulas 100% presenciais. A pesquisa é de natureza qualitativa, bibliográfica e descritiva, operando a partir de análise e síntese da contribuição de diversos pesquisadores com ênfase no diálogo entre a perspectiva pedagógica e a sociológica. Constata-se que a falta de aulas presenciais impactou de forma radical as crianças de famílias vítimas da desigualdade social, por dois motivos: (1) falta de acesso a tecnologia e (2) falta de capital cultural familiar adequado para adaptação ao novo contexto de aulas que exige acompanhamento mais radical por parte dos pais em casa, assim como algumas habilidades importantes para auxiliar os filhos. Quanto aos professores, suas dificuldades oscilam entre a pouca habilidade no uso das tecnologias e as dificuldades dos alunos para estudarem em casa.

Palavras-chave: covid-19. educação. tecnologia. desigualdade social. classe social.

INTRODUÇÃO

O assunto discutido aqui se refere aos principais desafios para professores escolares durante a pandemia de covid-19. Ou seja, discute o drama que os professores vivenciaram para lecionar em contexto de distanciamento social a partir de 2020. Também se aborda os desafios que os alunos enfrentam em lidar com essas tecnologias associadas a presença ou falta de suporte familiar para estudo em casa. Isso porque quanto mais difícil é para os alunos terem aulas a distância, e quanto menos eles têm acesso à tecnologia e o suporte supracitado, mais difícil para os professores em sua responsabilidade para lidar com a situação.

Como se sabe, por meio da mídia, das redes sociais e da comunicação governamental para a educação, a distância social tem resultado em manter os alunos de todo o país longe da escola (COUTO *et al*, 2020). Uma série de mudanças foram feitas para adaptar a educação aos novos cenários de distância social. Basicamente, aula em casa por meio de tecnologia remota que permite que os alunos acessem os professores online (COUTO *et al*, 2020). Em um país como o Brasil com grande desigualdade social, as dificuldades são muito evidentes: dificuldade de acesso à tecnologia, por um lado, e experiência de uso da tecnologia por alunos e professores, por outro. Existe uma dialética entre as dificuldades do aluno e do professor. Isso significa que se for muito difícil para o professor, será proporcionalmente difícil para os alunos. E quanto mais difícil para os alunos, mais difícil é para os professores.

Portanto, nesse contexto, surge o seguinte questionamento, que é abordado neste artigo: quais foram os principais desafios para os professores educarem durante a pandemia? O objetivo geral é, portanto, delimitar os desafios principais para professores educarem durante a pandemia a partir da produção teórica e empírica de diversos autores que pesquisaram sobre Educação em tempos de pandemia, assim como diálogos interdisciplinares entre uma perspectiva pedagógica e uma sociológica, esta última contribuindo com a reflexão sobre desigualdade

social, a primeira sobre os desafios especificamente pedagógicos dos professores.

Neste estudo não será tratado apenas o problema do acesso a tecnologia por parte dos alunos, mas também o suporte que precisa ser dado pela família para que o aluno consiga estudar em casa. Como será visto, um dos principais problemas associados a educação em tempos de pandemia é a pressuposição de que esse suporte em casa ocorre e que o papel da escola é apenas instruir alunos e pais em relação as novidades pedagógicas na pandemia.

O embasamento teórico discute aspectos sociais que constitui o pano de fundo da educação no Brasil. Este contexto mostra-se decepcionante para os professores e todos os outros tipos de educadores que se especializam na promoção da cidadania nacional, da democracia e da racionalidade.

PANDEMIA, DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL

A desigualdade social surge na mediação de fatores culturais, geopolíticos e históricos estabelecidos (relacionados à classe social e sua dinâmica) do capital. É construída com base na lei de acumulação do capital em todo o mundo, mas tem as peculiaridades de cada país. As consequências da globalização neoliberal, da insegurança em relação ao trabalho e da destruição dos sistemas de proteção social têm caracterizado novos problemas sociais na sociedade brasileira (NETTO, 2006): precarização do trabalho e do suporte a saúde, vulnerabilidades sociais, abandono de crianças marginalizadas. No caso de Nosella (2008), este afirma que a principal questão ética do nosso tempo se deve à contradição entre a concentração da riqueza e o aumento irracional da pobreza. Portanto, essas injustiças sociais são éticas na sociedade moderna, pois o desejo de resolvê-las é uma opção política diante da disponibilidade de recursos. Grande parte dessa solução é apontada pelo imaginário popular como estando na educação.

Nas contradições da sociedade capitalista, a geração da cidadania e dos direitos sociais é uma forma de reduzir essas injustiças e desigualdades a fim de proporcionar melhores condições aos grupos sociais e classes sociais vítimas de injustiça. Portanto, a política pública, especialmente a política social, é uma forma de o Estado agir para a redistribuição dos benefícios sociais visando reduzir a desigualdade estrutural (HÖFLING, 2001). No entanto, essa lógica ainda é pautada por razões capitalistas, principalmente tendo em vista que há montantes populacionais que sofrem diariamente com a falta de serviços de saúde, educação e saneamento por meio da estrutura neoliberal. Essas políticas ainda são inadequadas e pouco desenvolvidas, acabando por manter a desigualdade social também no âmbito do acesso a saúde dado que o âmbito da cidadania é limitado (HÖFLING, 2001).

O Brasil é uma das sociedades economicamente ricas mais desiguais do mundo. Em 2015, foi confirmado que a soma da população abaixo da linha de pobreza e a população vulnerável à pobreza é de quase 50% do país, ou 100 milhões de pessoas (SILVA *et al.*, 2020). São o resultado de barreiras à educação, saúde, higiene, emprego e acesso à renda (PIRES *et al.*, 2020).

A relação entre epidemia e vulnerabilidades sociais já foi observada em outros momentos históricos, como no caso da gripe espanhola, H1N1, SARS e outras doenças como as associadas diretamente a pobreza (PIRES *et al.* 2020). Aqui, consideramos o impacto do COVID-19

em populações socialmente vulneráveis e quebramos a ideia de doença democrática. Nesse sentido, grupos que vivenciam um cotidiano mais pobre estão muito mais expostos as consequências do COVID-19, não apenas na dimensão da saúde, mas na dimensão educacional.

A educação no Brasil foi impactada pela pandemia de várias formas. Primeiro porque as instituições de ensino pararam suas aulas presenciais, na maioria dos casos e, aliado a isso, há a necessidade de aulas online. O problema é que a desigualdade abissal cria uma linha muito forte entre aquela parte da população que tem internet, celulares, computadores e outra que não tem. Isso significa que em relação a educação, a pandemia opera por classe social. Muitas escolas particulares continuaram suas aulas online, dado que o perfil socioeconômico dos alunos tende a conseguir cumprir os requisitos para isso. Em relação ao ENEM que ocorre todos os anos para admissão de pessoas para bolsas em Universidades, o governo federal tem se posicionado em 2020 a favor de sua realização dizendo aos candidatos que estudem em casa pelo celular ou computador. Mas Laerte Breno, professor e idealizador do Unifavela, afirmou o seguinte em entrevista ao The Intercept Brasil:

Quem tem computador hoje? Quem tem um tablet? Quem tem um smartphone? Quem tem acesso a uma internet de qualidade? Por mais que a gente prepare a aula, por mais que a gente grave cinco, uma hora de aula. Em vídeo. Vai chegar para alguns, e se chegar, vai ser de modo precário. O aluno, talvez, até carregar aquele vídeo, eles se sintam desestimulados. `Ha, beleza, vou baixar aqui o vídeo do professor. Vou estudar aqui na minha mesa bonitinho. E espera o vídeo carregar. E se carregar. Memória cheia no celular. "Ha, mas qualquer um tem um smartphone. Não. Nem todo mundo tem um smartphone hoje. Entendeu? Nem todo mundo tem um celular que dá pra baixar esse vídeo. Tem alunos nossos que tem que sair de casa, usar o Wi-Fi do vizinho, baixar todo o conteúdo, voltar para casa. Isso em isolamento social. Voltar para casa, pegar o celular, colocar na mesa e ler. (THE INTERCEPT BRASIL, 2020b)

Duarte (2012) mostrou que 44% da população do ensino fundamental público no Brasil estava na pobreza em 2009. No estado de Alagoas, 73% dos alunos eram beneficiários do programa bolsa família. No Nordeste, 67% estavam nessa situação. Esses dados mostram que não se está falando de minorias quando se trata da relação entre educação e pobreza. Diz-se que a maioria da população inserida nas escolas públicas brasileiras estão em condições de pobreza (MORENO e VALADARES, 2018).

De acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, também conhecido pela sigla PISA, demonstram que nas provas, os brasileiros que estão entre 33% de alunos do mundo com nível econômico (NSE) mais alto, tiveram nota média acima de 100 pontos dos 33% de alunos com nível econômico baixo (MORENO e VALADARES, 2018).

Em matemática, os estudantes com nível socioeconômico baixo apresentaram média de 360,8 pontos, enquanto os de alta renda tiveram média de 461,8. A diferença foi de 101 pontos entre elas. O Brasil é o quinto país do ranking com maior diferença entre alunos dos extremos dos níveis sociais. Neste quesito, o país com mais desigualdade é Israel, com 112 pontos de diferença, seguido por Bélgica (104 pontos), Hungria (102) e Eslováquia (102). (MORENO e VALADARES, 2018, s/n)

Na avaliação por região no Brasil, a maior desigualdade em matemática encontra-se no Nordeste. Esta região também apresentou a maior desigualdade em Leitura (MORENO e VALADARES, 2018).

As escolas públicas brasileiras são frequentadas por 70% das crianças de toda a nação. Há para elas diferentes políticas públicas, resultando em grandes discrepâncias entre os currículos implementados por diferentes instituições. Além disso, as crianças ficam na escola de quatro

a cinco horas por dia, muitas das quais são desperdiçadas em chamada de atenção por parte do professor, distribuição de material para estudo e tentativas de disciplinar alunos desinteressados, de acordo com pesquisas. Em outras palavras, as crianças levam menos de quatro ou cinco horas para aprender o que devem fazer. Como resultado, apenas 7,3% dos alunos de escolas públicas apresentam um nível adequado de aprendizagem de matemática e apenas 27% atingem o nível esperado de leitura e escrita. À medida que crescem, esses alunos mal preparados acabam não constituindo adequadamente a força de trabalho do país e produzem consequências inadequadas para o progresso econômico e social. Segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2016 e 2017, 2 milhões de pessoas viviam na linha da pobreza. A maioria delas está em extrema pobreza. Isso significa que hoje vivem mais ou menos 54,8 milhões de pessoas nessas condições, das quais cerca de 18,2 milhões são crianças menores de 14 anos (FUNCAÇÃO COLEMANN, 2019, s/n).

A maioria dos alunos de baixa renda frequentam escolas públicas, mas as crianças com melhores condições econômicas em suas famílias tendem a ir para escolas privadas. Essa discrepância ficou evidente nos resultados do PISA supracitado. Em termos de escolaridade, mostra que os alunos de 15 anos de escola pública estão cerca de três anos atrasados em relação aos de escola particular. Como a educação pública abrange a maioria dos alunos brasileiros, esses fatores perpetuam o ciclo de desigualdade social que o país enfrenta. De acordo com uma pesquisa realizada pela OCDE, somente 2,1% dos estudantes brasileiros de baixa renda atingiram um nível educacional satisfatório (FUNCAÇÃO COLEMANN, 2019, s/n).

Entretanto, todos esses dados enfatizam a relação entre educação e classe social como renda, ou seja, fala da desigualdade de renda dos estudantes, ignorando que existem problemas ainda maiores associados a desigualdade que tem efeitos radicais na educação. Desigualdade social por classe não deve ser percebida como desigualdade de renda apenas, mas como uma desigualdade ainda mais profunda e que impacta a educação ainda mais profundamente. Portanto, o conceito de classe social que é utilizado aqui é o do sociólogo Jessé Souza: classe social é um conjunto de pessoas que compartilham determinados tipos de privilégios ou determinadas carências de privilégios socialmente construídos e reproduzidos. O que importa é que determinada classe detém certa capacidade cognitiva, emocional e moral que se reproduz enquanto privilégio, enquanto outras classes não detêm essas mesmas capacidades (SOUZA, 2009).

Falando melhor e em outros termos, a classe média educa seus filhos de um determinado modo: com amor, profunda proteção em todos os sentidos, responsabilidade pelo destino de seus filhos, dentre outras benesses construídas pela civilização como disposições de comportamento. A ralé brasileira educa seus filhos de uma forma diferente: a regra geral é a lei do mais forte sobre o mais fraco, e as crianças tendem a ser deixadas na prática a sua própria sorte. Não tem sentido colocar um pedreiro que ganha seis mil reais na mesma classe social que um professor universitário que também ganha o mesmo valor, visto que seus modos de vida são profundamente distintos, seja na forma de organizar o dia e planejar a vida, conviver com a família, sonhar, ter acesso a arte e cultura, cuidar dos filhos, etc. (SOUZA, 2009).

O sociólogo Souza (2009), divide o Brasil em quatro grandes classes sociais. A primeira classe social é a classe das elites econômicas: pessoas extremamente ricas, donas de todos os meios de produção presentes na sociedade. A segunda é a classe média que constitui os supervisores da produção: pessoas com formação superior que detêm o conhecimento que é

fundamental para o funcionamento das instituições sociais modernas. Os valores dominantes no Brasil são os desta classe, que através da educação e das outras instituições que ela gere e constrói, universaliza os seus valores como sendo naturais. A terceira é a classe trabalhadora: o trabalhador braçal e toda aquela parte da população que não detém conhecimento científico e formação universitária. Por fim, existe a ralé brasileira que não detém nenhum capital econômico e cultural ou estes são insignificantes aos olhos da sociedade, nem possui o capital da classe trabalhadora, já que no mundo industrial até essa classe precisa de conhecimento para exercer as funções do mercado e do Estado, como saber ler, escrever e fazer cálculos (SOUZA, 2009).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo na abordagem do problema. Este tipo de pesquisa geralmente não usa estatísticas como um elemento central para a compreensão do problema da pesquisa. A escolha dessa abordagem está relacionada à questão crucial na escolha de um método. Ocorre que por meios qualitativos, a complexidade do fenômeno estudado é melhor compreendida e mais responsável pela formação de opiniões.

Inicia-se com um estudo bibliográfico que foi feito em agosto de 2021, com destaque para bases de dados de artigos científicos. Os descritores usados foram: “COVID-19 e educação”, “ COVID-19 e escola” e “educação na pandemia”. Esses três descritores foram colocados em bancos de dados como Scielo, Redalyc e Google Acadêmico. A filtragem foi feita lendo vários artigos e resumos de livros, o que ajudou a separar as fontes principais das secundárias. O critério de exclusão dos artigos não foi temporal, muito embora tenha-se dado ênfase a produção entre 2020 e 2021 para as pesquisas diretamente ligadas a educação na pandemia. Mas não foram realizados marcos temporais rígidos devido a necessidade de inclusão de referências que são muito importantes acerca da desigualdade social em relação a educação, como é o caso de Jessé Souza, sociólogo que tem estudado em profundidade a desigualdade social no Brasil. Os critérios de exclusão se referiam, portanto, ao assunto presente nos resumos e considerações finais das referências colhidas, excluindo as que não tratavam do assunto objeto da pesquisa.

Por fim, a leitura foi realizada fazendo uso de apontamentos e fichamentos, tomando-se notas. Sempre que um trabalho se mostrou de extrema relevância, este será separado para leitura mais minuciosa. Os apontamentos buscaram também recolher algumas citações para uso como citação direta ou indireta no trabalho a ser publicado como resultado da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Usos da tecnologia devido ao distanciamento social

Um dos maiores desafios para os professores na era da pandemia é a questão do isolamento social (COUTO *et al*, 2020). Isso ocorre porque o desenvolvimento da aula precisa ser feito remotamente. Para os professores principalmente da rede pública, isso traz alguns problemas específicos ao contexto sociocultural do país. A Internet e a computação são as respostas para esse desafio. A tecnologia relacionada à Internet é um fenômeno que pode ajudar na educação na pandemia. Um espaço potencialmente integrado onde todos os alunos e educadores estão conectados ao ciberespaço.

No período da pandemia, novas relações afetivas e profissionais foram criadas e ressignificadas, muitas pessoas passaram a trabalhar remotamente; famílias passaram a conviver cotidianamente com vários conflitos; pessoas ficaram afastadas de entes queridos para se proteger e proteger o outro; muitos continuaram nas suas atividades por serem essenciais, por não terem outra opção para se manter ou mesmo por não acreditarem que o vírus é real. Enfim, é uma nova realidade que se apresenta. Mas, e a escola? Quais os impactos da pandemia na educação? E os professores e professoras, que, como quaisquer outros cidadãos, passam por todas estas dificuldades, como estão vivenciando esta nova realidade? Quais os impactos e desafios da quarentena para escolas, estudantes e professores? Estas questões nos instigam a continuar pesquisando e vivenciando a educação em tempos de pandemia. (SOUZA, 2020, p. 111)

As ferramentas de comunicação são diversas e cada instituição escolar precisa adotar a melhor forma de comunicação efetiva em relação às peculiaridades dos alunos e educadores da sua região. Algumas das tecnologias utilizadas facilitam a educação em aplicativos como zoom, Google Classroom, grupos de WhatsApp para diálogo e compartilhamento de informações e orientações para alunos, YouTube e situações em que a presença física não é possível. Se pode arrolar aqui muitas outras mídias digitais (PASINI, 2020). No caso de Souza (2020), este autor também afirma que a pandemia agravou algumas questões, como perspectiva instrucionalista e conteudista.

Nesse sentido, o ensino remoto transferiu o que já se fazia na sala de aula presencial e, em muitos casos, aflorou uma perspectiva de educação instrucionista, conteudista. Temos acompanhado crianças e adolescentes cansados por ficarem horas diante da tela do computador assistindo aulas e fazendo atividades. Neste tipo de ensino, que é utilizado em tempos de guerra, tragédias naturais ou emergência, o potencial das tecnologias digitais em rede é subutilizada, visto que as TIC, prioritariamente, são utilizadas para transmitir as informações através de aulas expositivas via ferramentas de webconferência ou videoaulas. (SOUZA, 2020, p. 113)

Apostilas foram fornecidas para permitir que os alunos acompanhassem aulas em muitas partes do Brasil que têm problemas de acesso à internet devido à desigualdade social. O desafio está relacionado à formação de aulas em um tempo curtíssimo. Esta é uma experiência inovadora em países onde o ensino à distância ainda é pouco usado, o que pode complicar a plataforma para professores e alunos. Muitos professores têm dificuldade em lidar com essas tecnologias. Isso sugere que os alunos também têm essas dificuldades.

Além dessas dificuldades, as escolas lidam com a insatisfação dos pais dos alunos, e muitos deles não entendem a necessidade da distância social e, portanto, a necessidade do ensino a distância temporário. Outros pais também reclamaram mais especificamente da dificuldade de acesso à tecnologia, ou muitas vezes de lidar com ela, mesmo estando em casa. Alguns pais ameaçaram cancelar a matrícula do aluno, argumentando que não faz sentido matricular se o aluno não estudar. Isso acontece com mais frequência em escolas particulares porque os pais não querem pagar sem que seus filhos realmente aprendam e aproveitem tudo que a escola deveria dar aos seus alunos (LAGUNA *et al*, 2021; ALVES, 2020).

Existe uma grande sobrecarga psicológica e emocional devido à falta de hábitos de trabalho online (PASINI, 2020). Assim, alguns professores não acompanham a quantidade de atividade que a escola impõe, não acompanham a falta de adaptação a novas ferramentas e métodos de ensino que são principalmente digitais. Os alunos também sofrem com tudo isso porque têm uma grande responsabilidade que não estão acostumados. Os professores também têm dificuldade de trabalhar em casa devido à falta de disciplina e adaptação dos alunos que se encontram em um estágio imaturo do ponto de vista intelectual e educacional.

Apesar do EAD já ser uma realidade na educação brasileira, ele estava direcionado quase que na sua totalidade para o Ensino Superior, sendo outra parte para os cursos técnicos profissionalizantes. Na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), a regra geral das escolas, quando utilizavam, tendia para o EAD apenas como forma de educação complementar, sendo autorizado o EAD para casos específicos do Ensino Médio, especialmente para cursos profissionalizantes. Além disso, o parágrafo 4o do art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) define que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. (PASINI, 2020, s/n)

Nesse contexto, a principal questão é se os professores e os alunos usam a tecnologia de maneira adequada (PASINI, 2020). A tecnologia é um grande desafio e a desigualdade social associada à dificuldade de acesso à tecnologia potencializa esse desafio. Nesse sentido, surgem novos impasses para escolas e professores, muitos relacionados ao que deve ser feito para viabilizar as classes remotas em situações sociais em que na maioria das escolas e residência dos alunos não existam pré-requisitos para essa realização de forma adequada.

Assim, a paralisação das escolas trouxe para o debate educacional o problema da desigualdade associado ao problema do acesso à tecnologia e das possibilidades da maioria dos alunos brasileiros (CORDEIRO e COSTA, 2020), ou melhor, da impossibilidade de fazer parte desse novo método de ensino demandado pela situação de pandemia. Deve-se enfatizar que a disponibilidade das tecnologias para educação não presencial ou semipresencial é um pouco diferente do conceito de educação a distância em seu sentido universitário. Mas a situação de emergência fez com que muitos governos estaduais e municipais, necessitando reestruturar educação a distância passasse a dedicar esforços para preparar os professores para educação remota onde a mediação das tecnologias da informação está sendo feita. Devido a isso, se cobra dos professores uma capacidade para essa nova experiência ao fazer um uso melhor possível das tecnologias. Nesse ponto, é importante frisar também o quanto para muitos professores essas tecnologias são exóticas. Abaixo seguem algumas das tecnologias mais utilizadas para ensino:

Tabela 1 - Tecnologias Usadas na Educação em Pandemia

Sistema Moodle	Organização da disciplina e de Cursos e aulas On-Line	O programa permite a criação de cursos “on-line”, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em 75 línguas diferentes. A plataforma é gratuita e riquíssima, aceitando vídeos, arquivos diversos. Já está sendo amplamente utilizada na UFSM.
Google Classroom	Organização da disciplina e de Cursos e aulas On-Line.	O Google Sala de aula (Google Classroom) é um serviço grátis para professores e alunos. A turma, depois de conectada, passa a organizar as tarefas online. O programa permite a criação de cursos “on-line”, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.
YouTube	Transmissão de aulas e repositório de vídeos	Plataforma de compartilhamento de vídeos e de transmissão de conteúdo (ao vivo – “Lives” ou gravados). O docente pode criar o “seu canal” e ser acompanhado pelos discentes, já acostumados com a plataforma
Facebook	Transmissão de aulas e informações em grupos fechados	Mais destinado ao Ensino Médio e à Educação Superior, o docente pode criar um “Grupo Fechado”, onde ele realiza perguntas iniciais de identificação dos usuários. Nessa plataforma, o docente pode incluir conteúdos e realizar “lives” (aulas on-line), que já ficam automaticamente gravadas.
StreamYard	Transmissão on-line e videoconferência	Estúdio on-line gratuito para lives com um ou mais profissionais. Ele pode ser relacionado ao YouTube ou ao Facebook. Possui uma versão paga, com maiores aplicações, mas a gratuita auxilia nas atividades docentes
OBS Estúdio	Transmissão on-line e videoconferência	O Open Broadcaster Software, que pode ser traduzido como Software de Transmissão Aberta realiza a mesma atividade que o Stream Yard, mas pode realizar gravação ou transmissão on-line. Ou seja, diferentemente do StreamYard, o docente baixará um aplicativo no seu computador, onde poderá realizar as atividades de transmissão ou gravação.

Google Drive	Armazenamento de arquivos nas nuvens	Além de economizar o espaço do equipamento tecnológico, o Google Drive permite o compartilhamento de arquivos pela internet para os alunos. Por exemplo, após carregar o arquivo para a “nuvem” da internet, o docente pode criar um link compartilhável. Até 15 Gb de memória o Google Drive é gratuito. Excelente ferramenta de criação de arquivos de recuperação.
Google Meet	Videoconferências	Aplicativo para fazer videoconferências on-line, com diversos participantes, até 100 na versão gratuita, tendo o tempo máximo de 60 minutos por reunião, nessa versão. Existe uma versão paga, quando o tempo é livre e a quantidade de participantes aumenta para 250.
Jitsi Meet	Videoconferências	Aplicativo para fazer videoconferências on-line, gratuito, que funciona dentro do Moodle. Possui as mesmas funcionalidades do Google Meet.

Fonte: Pasini (2020)

Mas essa pandemia trouxe também para os professores um desafio muito mais profundo que é o desafio da desigualdade social que marca a sociedade brasileira. Em outros termos, a maioria das crianças não têm acesso à internet de qualidade, aparelhos celulares, computadores, espaço adequado em casa onde possam estudar sem serem interrompidos pelo barulho da família. É necessário imaginar em classes sociais marginalizados como é possível crianças estudarem em casa em um ambiente que é totalmente refratário a qualquer forma de atividade intelectual. Como será visto mais a frente, essas crianças marginalizadas economicamente são também marginalizadas culturalmente na medida em que o seu ambiente impossibilita que ela estude em casa. Para essa classe vítima da desigualdade social, o espaço da escola é o único espaço possível para o exercício do processo de aprendizagem. Não há, assim, suporte dos pais para o estudo em casa, assim como dificilmente havia apoio para o estudo na escola. Ou seja, a pandemia trouxe a evidência de uma marginalização da educação, evidenciando as fragilidades do ensino brasileiro e tornando ainda mais forte, o que constitui aqui outro grande desafio para o professor: o sentimento de impotência em relação à capacidade de educar, o que tende a causar no professor um desestímulo para educar em tempos de pandemia (SOUZA e COIMBRA, 2020).

Tudo isso também traz o problema da individualização do ensino e conseqüentemente do processo avaliativo. Isto porque as provas não são mais feitas sobre a vigilância do professor, necessitando atualmente em tempos de pandemia de uma autovigilância por parte do aluno e da família (SOUZA e COIMBRA, 2020; DIAS, 2021). Na medida em que os controles exercidos na escola através da presença do professor no processo avaliativo para assegurar que de fato é o aluno que está sendo avaliado, embora as tecnologias possibilitem alguma forma de controle, não é a mesma coisa que o ensino presencial, assim como as tecnologias mais avançadas para esses controles como, por exemplo, avaliações através de Videochamada demanda também um conjunto de tecnologias e de internet de boa qualidade, algo inacessível para a maioria da população de alunos brasileiros, que apenas limitadamente conseguem acessar internet.

É fundamental se pensar avaliação das crianças dentro deste contexto em pandemia tendo em vista as possibilidades de acesso das crianças para as atividades escolares e do seu aproveitamento. Perante isso é importante realizar uma nova avaliação para que se consiga medir os efeitos do período de afastamento da escola presencial, posto que mesmo com uso das tecnologias e o andamento das aulas, os alunos serão prejudicados de alguma forma o que está sendo pressuposto de forma fundamentada teoricamente e em grande medida empiricamente em muitas pesquisa (LAGUNA, 2021; CORDEIRO e COSTA, 2020; ALVES, 2020).

Principais desafios para professores e alunos

Pode-se definir educação como um conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos em uma relação ativa entre natureza, sociedade e ambiente social, em um determinado contexto da relação entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2000).

Entre 2020 e 2021, com o tripé pandemia-desigualdade-educação se descortina uma radicalização dos problemas educacionais no país, pois fica mais claro um dos problemas básicos da educação brasileira: a educação da “ralé” brasileira, termo este teoricamente construído pelo Sociólogo Jessé Souza para retratar a miséria psicossocial para além da miséria econômica. Ocorre que as escolas atuais estão padronizadas para pressupor dos alunos um conjunto de capacidades morais, cognitivas e afetivas. Assim, a escola pressupõe que o aluno da “ralé” tenha a mesma capacidade cognitiva, moral e afetiva de uma criança de classe média. Isso faz com que haja um sentimento generalizado de insensibilidade em relação a desigualdade social dos alunos e suas famílias. Muitos esforços foram realizados com vista a trabalhar esse aspecto: as políticas do governo para lidar com a relação entre pandemia e educação operaram em cima da categoria “aluno”, “professor” e “família” sem colocar o problema da desigualdade de forma séria (LAGUNA, 2021; ALVES, 2020). Isso fez com que desde o início da pandemia no Brasil, não fossem tomadas medidas políticas focadas especificamente na questão da desigualdade social que impacta as crianças das escolas. Se ignorou inclusive a pouca habilidade dos alunos em lidar com tecnologias, onde a maioria não tem internet em sua residência, não tem computadores, internet ou qualquer uma das tecnologias fundamentais para um ensino temporariamente a distância.

Para contornar isso, foram tomadas medidas de apostilas e diversos tipos de materiais entregue a alunos para que estudem em casa, com auxílio do professor operando na maior parte do tempo a distância (LAGUNA, 2021). Neste ponto, a família ocupou um lugar fundamental: a família passou a tomar o lugar da escola no que se refere a tarefa de vigilância em relação a horários de estudo, cobrança para realização de tarefas e suporte emocional para os estudos. O problema é que as famílias da “ralé” não podem, na maioria dos casos, com raras exceções que são inerentes a vida social, oferecer esse suporte (SOUZA, 2009). Logo, a educação em tempos de pandemia no Brasil foi marcada por uma paralisação quase completa dos estudos das crianças da “ralé”, onde apenas crianças de classe média puderam, mesmo que limitadamente em vários casos, estudar durante a pandemia e serem produtivos de fato (CORDEIRO e COSTA, 2020).

A influência de uma família em uma criança será refletida no desempenho escolar na escola e, ainda mais, no desempenho escolar em casa, o que foi mais exigido pelo contexto de pandemia. O Sociólogo Jessé Souza realizou uma pesquisa sobre o que chamou de má-fé da educação entre 2004 e 2008 se referindo a forma como as escolas tendem a ignorar o problema radical da desigualdade social dos alunos e suas famílias, tendendo a ver o aluno e a família como duas categorias universais, como se não houvesse um tipo de família em cada classe social, como se os alunos e suas famílias tivessem a mesma capacidade cultural. Conforme aponta o autor, na maioria das famílias da “ralé” brasileira, a regra é a não família, ou seja, a família desestruturada que não dá suporte emocional para a educação dos filhos.

Quando falamos de vida familiar organizada estamos nos referindo a qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças. Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que exista a figura biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança. Isso serve para qualquer pessoa que cumpra a função de amar, proteger e cuidar dessa criança, garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, e que seja capaz de satisfazer as demandas afetivas e de construir a autoconfiança infantil. Esse tipo de estrutura familiar se contrapõe ao que chamamos de família desorganizada, que é o tipo de configuração familiar marcada pela desorganização da vida econômica e moral de seus membros. A família desorganizada é aquela que não consegue cumprir a função de garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva entre seus membros, não conseguindo garantir aos seus filhos a segurança de “saber-se amado”. (SOUZA, 2009, p. 289)

As famílias são indispensáveis porque precisam dar o componente afetivo que as crianças precisam para os estudos. Precisam estas aprenderem a valorizar o ato de estudar, gostar, se sentir à vontade estudando, precisam ser recompensadas emocionalmente quando tiram boas notas, precisam ser instigadas a tarefas educacionais, incentivadas a respeitar a figura do professor e seus colegas alunos, precisam, em última análise, de uma série de pressupostos afetivos, emocionais e morais, já que a escola tende a pressupor como inatas essas capacidades. Assim, envia-se as mesmas tarefas e do mesmo modo para todos os alunos indiscriminadamente, não importando se um aluno é de família desestruturada, cujos pais não exercem suas funções, e alunos de classe média, onde a grande massa das famílias tende a ser estruturada: a estrutura familiar organizada com suporte emocional para os estudos é um privilégio de classe e a maioria das crianças da “ralé” não tem este privilégio. Os professores pressupõem que o suporte familiar aos estudos dos filhos é universal prejudica a educação como um todo ainda mais na pandemia. Jessé Souza define bem o papel do “componente afetivo” que os pais dão aos filhos como elemento central para o sucesso nas escolas.

Esse componente afetivo que os pais direcionam à vida escolar dos filhos é decisivo para a grande maioria dos processos de aprendizagem bem-sucedidos. A partir das pesquisas realizadas, percebemos que a dinâmica da aprendizagem está pautada no seguinte processo: quando tem bom desempenho, a criança sente que é recompensada com o amor e a aprovação dos pais. Se ela sente que isso é algo tão importante para eles, passará a pautar progressivamente suas ações no sentido de receber essa aprovação sempre e mais. A criança que recebe reconhecimento e amor por ser boa aluna passará a ter os estudos como uma fonte fundamental para a sua autoestima, pois sabe e sente que as pessoas mais importantes de sua vida na e reconhecem-na valorizam de forma especial por levar a sério sua vida escolar. Sente que essas mesmas pessoas se entristecem e sofrem quando ela não se dedica o suficiente. Esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda. É graças a essa carga afetiva que os pais transmitem aos filhos juntamente com a vigilância e os incentivos (principalmente aqueles que eles transmitem espontaneamente através de seus exemplos vivos) a favor dos estudos que faz com que, pouco a pouco, essas crianças transformem os desejos dos outros — que elas amam e com os quais por conta disso se identificam — em seus próprios desejos. (SOUZA, 2009, 283)

Agora deve-se imaginar a situação seguinte: na pandemia os professores pedem aos alunos que acessem uma aula online através de um computador ou smartphone. O que acontece se esse aluno não tem essas tecnologias em casa? Ou se tem um smartphone, não tem internet em sua residência. Como solução pode o professor imprimir, com ajuda da escola, material para esses alunos e entregar dando a eles diretrizes e prazos para tarefas escolares que precisam ser realizadas em casa. Ainda aí há alguns problemas centrais, porque o papel dos pais tende a ser ainda maior do que era antes da pandemia para auxiliar os alunos: se antes da pandemia o papel fundamental era buscar dar suporte emocional, cognitivo e emocional aos filhos para os

estudos na escola, além de acompanharem os filhos na escola buscando informações sobre o comportamento e rendimento nos estudos, agora soma-se a esses problemas outro: não apenas as famílias da “ralé” não pode dar aos seus filhos o suporte supracitado, como não pode dar um novo suporte que a Educação em tempos de pandemia exige: disciplinar e fiscalizar em casa o estudo de seus filhos (CORDEIRO e COSTA, 2020), olhando se estão cumprindo as tarefas nos prazos, se estão estudando a quantidade de horas sugeridas pela escola, se estão, em síntese, exercendo um papel que era antes exercido na escola pelos professores. Há uma responsabilização maior dessas famílias que mal conseguiam cumprir suas responsabilidades com a educação dos filhos antes da pandemia.

A educação em tempos de pandemia com distanciamento social teve desta maneira dois empecilhos que estão, ambos, associados principalmente a desigualdade social: (1) falta de acesso a tecnologia por parte da maioria dos alunos; (2) falta de suporte adequado por parte da família para estudo em casa. Esses dois desafios podem ser explicados conforme o seguinte.

A pandemia representa grande desafio para professores e alunos, especialmente na educação básica. Como se pode manter um vínculo com os alunos, mesmo se eles não estiverem no mesmo espaço? Como aprender e educar usando Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)? Como se usa essas tecnologias de rede digital na educação nesses países desiguais quando se trata de acesso à Internet e conectividade de alta qualidade? São questões que confundem os professores porque sugerem a necessidade de uma nova formação (PRETTO, 2005), isto com vista a fomentar outras possibilidades que podem ir além do modelo tradicional de educação (FREIRE, 2011).

As TIC já fazem parte do dia a dia da escola, direta ou indiretamente, e fazem parte da realidade de muitos professores e alunos, mas usar as TIC em vez de reuniões presenciais durante uma pandemia é um desafio: demanda acesso do aluno a Internet, formação de professores para planejamento e execução de atividades online, suporte dos pais para cumprimento das tarefas escolares que devem ser realizadas em casa. As TIC, os ambientes virtuais de aprendizagem e as redes sociais, que agora fazem parte da vida das sociedades modernas, não devem ser vistas como simples objetos ou soluções para velhos problemas. Acima de tudo, devem ser vistas como a força motriz para a criação de novos relacionamentos. Portanto, a educação é nesta pandemia mais única do que nunca, exigindo que os professores explorem outras possibilidades por meio do uso das TIC (PRETTO, 2005).

Segundo levantamento do Instituto Península (2020), 88% dos docentes nunca ministraram aulas à distância e 83,4% consideram que não estão prontos. Mesmo os professores que já usam a tecnologia digital para dar suporte às aulas em sala de aula podem ter dificuldade de se adaptar à educação a distância porque não têm infraestrutura suficiente em casa ou treinamento específico para trabalhar na educação online. O uso de tecnologias digitais em rede na educação mostra que os ambientes virtuais estão mudando o reino das práticas educacionais praticadas na modalidade presencial. Porque estes são os outros espaços e tempos educacionais apresentados.

No entanto, não se deve perder de vista o primeiro princípio básico de que a formação de professores é prática, não teoria da prática. O ensino a distância tem se tornado um desafio para esses profissionais que precisam realmente aprender como desenvolver aulas utilizando as TIC. O ensino a distância tem causado aumento do nível de ansiedade entre os professores

(PENÍNSULA, 2020). Esses resultados indicam a necessidade de suporte técnico e psicológico aos professores. Segundo Santos (2020), a educação a distância deixa sua marca, por vezes possibilitando encontros amorosos e uma boa dinâmica curricular, desde que não reproduza modelos que subutilizam todo potencial da cibercultura.

Essas são as principais dificuldades na dimensão do acesso de alunos a tecnologia e da experiência dos professores em dar aulas usando as mesmas. Entretanto, as dificuldades não são apenas na dimensão tecnológica, mas também na dimensão da desigualdade social: uma educação realizada a distância ou semipresencial envolve maior dedicação dos pais a seus filhos, envolve que consigam disciplinar e dar todo o suporte emocional, cognitivo e moral para os estudos. Esta não é a realidade da maioria dos alunos do Brasil, principalmente na esfera mais socialmente problemática que é a dos alunos da “ralé” brasileira, de famílias em sua maior parte desestruturadas. Como demonstra a pesquisa de Jessé Souza (2009) sobre essa classe social, enquanto na classe média a desestruturação familiar tende a ser exceção, nas famílias da “ralé” a desestruturação familiar é a regra, sendo o oposto sua exceção.

Mas a razão pela qual essas dificuldades para educação foram potencializadas ainda mais na pandemia é que essa classe social marginalizada não é percebida como uma classe social no sentido social propriamente dito, mas meramente como classe em seu sentido econômico: os alunos de famílias marginalizadas são vistos como carentes de recursos econômicos e culturais no sentido de escolarização. Não são vistos como carentes de pré-condições emocionais, morais e cognitivas para a escola, não são vistos como despossuídos de família estruturada. Isso fez com que durante toda a pandemia as escolas falassem em “alunos” em geral e não alunos dessa ou daquela classe. Souza (2009) resume a tragédia da não percepção da classe social da “ralé” da forma seguinte:

Assim, as capacidades da disciplina, do autocontrole, do cálculo prospectivo que permitem a ideia e a prática da noção de personalidade autorresponsável e racional, que são na realidade as causas sociais da posição dominante das classes média e alta, são simplesmente “supostas” como características universais de todas as classes sociais. É isso que permite generalizações absurdas do tipo “o brasileiro” em geral. [...] O que a classe média aprende na escola é uma mera extensão das virtudes que já estavam sendo aprendidas desde o berço. Como esse aprendizado se dá por identificação afetiva com as figuras paternas (ou as que cumprem esse papel), ele adquire a forma de uma “segunda natureza”, a qual é percebida como óbvia, não consciente e já dada. O processo de construção afetiva e social de tipos humanos tão diferentes, que é a base para a compreensão de toda a dinâmica social, é simplesmente obscurecido. (SOUZA, 2009, p. 405)

Assim, todas as consequências educacionais da desigualdade social foram potencializadas na pandemia, fazendo com que uma classe social de crianças e adolescentes sofressem os efeitos dos problemas da educação a distância de uma forma muito mais forte do que os alunos da classe média, cujas condições sociais para a educação vão muito além da mera presença de tecnologia. São alunos estes que além de não ter internet e computador em casa, não tem pais com condições psicossociais para estruturar sua vida estudantil em casa.

As pesquisas sobre educação em tempos de pandemia tendem a enfatizar o problema do acesso a tecnologia por parte dos alunos e professores e da parca experiência com elas. Enfatizam muitas vezes o problema da pobreza, mas enfatizando aspectos meramente econômicos. As pesquisas de Jessé Souza são inovadoras em sua demonstração de que no Brasil, milhares de crianças não são apenas pobres no sentido de falta de recursos econômicos, são “ralé” no sentido de serem abandonadas e humilhadas cotidianamente. O autor propõe chamar

de “ralé” ao invés de “pobre” porque afirma a importância das instituições, como as escolas por exemplo, refletirem para o fato de que esses “pobres” são também despossuídos das condições não apenas econômicas e cognitivas, mais morais e emocionais para o estudo: vivenciam humilhação cotidiana, sendo tratados na prática como “ralé” propriamente dita.

Toda essa não percepção da classe da “ralé” enquanto uma classe social com necessidades especiais de educação foi potencializada na pandemia e seus efeitos foram profundos (CORDEIRO e COSTA 2020). Assim, a tendência das escolas é em falar sobre “os alunos”, ignorando a divisão desses alunos por classe social, a não ser quando esta é vista meramente como renda.

Fecha-se assim, as dificuldades para educação em tempos de pandemia: de um lado o problema tecnológico que está ligado ou a falta de tecnologia ou a falta de experiência com seu uso para a educação de crianças e adolescentes; de outro, o aumento das responsabilidades familiares para com a educação dos filhos em casa. Ambas essas dificuldades tem como centro o problema da invisibilidade da desigualdade social brasileira, que tende a ser vista meramente como um nome, sem efeitos teóricos e práticos: não se estrutura o discurso sobre educação, os métodos, as políticas com base na desigualdade, esta é tida meramente como um nome a ser mencionado (SOUZA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui se buscou discutir os principais problemas para educação brasileira em tempos de pandemia a partir de uma análise da contribuição de diversos autores que pesquisaram sobre essa educação, aliada a contribuição da perspectiva sociológica acerca da desigualdade e sua relação com a Educação. Foi possível constatar o seguinte:

A pesquisa sobre educação em tempos de pandemia tende a enfatizar o problema da tecnologia no que se refere ao seu acesso por parte dos alunos ou a experiência por parte do professor no uso dessas tecnologias. Alternativamente, há pesquisas que enfatizam o problema da pobreza para educação na pandemia, mas foca mais na questão da pobreza econômica em sua maioria das vezes sob uma ótica em cima novamente da falta de acesso e experiência com tecnologias para educação não presencial ou semipresencial. Mas pouco se fala adequadamente acerca do problema da classe social em relação a educação em tempos de pandemia, o que seria feito se a classe social dos marginalizados não fosse vista meramente como classe econômica, como despossuídos economicamente. Não se vê o capital cultural e afetivo que a desigualdade social tende a transformar em privilégios da classe média, mas que não está presente na maioria dos lares das crianças e adolescentes das escolas públicas, a maioria vítima da desigualdade social.

Assim, os principais desafios para educação em tempos de pandemia se referem a (1) problema tecnológico (falta de acesso e/ou experiência com o uso) e (2) falta de capital cultural das famílias para dar suporte aos filhos na educação não presencial ou semipresencial. Ambos esses fatores tem como núcleo o problema da desigualdade social dos alunos.

Esta pesquisa sugere algumas pesquisas empíricas. Seria interessante mais estudos, principalmente etnográficos, com acompanhamento da vivência de alunos e suas famílias na

educação durante a pandemia para compreender melhor o drama vivenciado por alunos e, conseqüentemente, por professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Educação*, 8(3), 348–365. 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>

CHINOY, Ely. *Sociedade: uma introdução à sociologia*. São Paulo: Pensamento-cultrix, 2008.

CORDEIRO, Kally Maria; COSTA, Renato Pontes. Educação Na Pandemia Do Novo Coronavírus: Mídias E Desigualdade. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 81 - 97 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”.

COUTO, E. S. *et al.* #Fiqueemcasa: Educação Na Pandemia Da Covid-19. *Educação*, 8(3), 200–217. 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [online]. 2021, v. 29, n. 112 [Acessado 19 Novembro 2021], pp. 565-573. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>>. Epub 05 Jul 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>.

FERNANDÉZ, Alicia. *Inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FREDDO, Tânia Maria. *O ingresso do filho na escola: o polimento dos espelhos dos pais*. Passo Fundo: UPF, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Pobreza, desigualdade e o potencial das escolas públicas: Uma educação para todos é a chave para o desenvolvimento de um país*. 2019. <https://fundacaolemann.org.br/noticias/pobreza-desigualdade-e-o-potencial-das-escolas-publicas>

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos *et al.* Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. *Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.*, Recife, 21 (Supl. 2): S403-S412, maio., 2021

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, Para quê?* São Paulo: Cortez, 2000

MORENO, Ana Carolina; VALADARES, Marcelo. Desigualdade entre alunos ricos e pobres no Brasil está entre as maiores do mundo, diz estudo: Levantamento do Mapa da Aprendizagem, feito pelo Portal lede com dados do Pisa 2018, mostra que o país tem a 5ª maior desigualdade em matemática e a 3ª maior em leitura e em ciências. 2019. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/19/desigualdade-entre-alunos-ricos-e-pobres-no-brasil-esta-entre-as-maiores-do-mundo-diz-estudo.ghtml>

OLIVEIRA, Zilma R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. Cortez, 2002

OSÓRIO, L. C. *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati *et al.* *A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações*. FAPERGS, 2020.

PENÍNSULA, I. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. 2020.

PRETTO, N. de L. (Org.). Tecnologia e novas Educações. Salvador/Bahia: Edufba, 2005.

SANTOS, E. EAD: palavra proibida? Revista Docência e Cibercultura, 2020.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Ano XVII Volume 17Nº 30 jul./dez. 2020.

SOUZA, Ana Paula Ribeiro; COIMBRA, Leonardo José Pinho. A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo coronavírus: o professor “r” e o esvaziamento do ato de ensinar. Revista Pedagogia, Cotidiano Ressignificado, V. 1 n. 04, 2020.

SOUZA Jessé. A instituição do fracasso: a educação da “ralé”. In.: A Ralé Brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

THE INTERCEPT BRASIL. O Enem, a favela e o coronavírus: tem aluno que precisa do wi-fi do vizinho. 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/06/01/enem-favela-coronavirus-aluno-unifavela/>

07



O uso de TDIcs nas instituições de ensino como ferramenta para educação em tempos de pandemia

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.7

RESUMO

Este estudo busca apresentar uma análise sobre a atual situação causada pelo COVID-19, todos estão buscando alternativas de emergência para conseguir dar atendimento às mais diferentes demandas. O novo Coronavírus obrigou o mundo a viver um distanciamento social, fechando assim todos os espaços presenciais voltados para educação, exigindo medidas para implementação de um método educacional alternativo, tendo como base a utilização da tecnologia para assim, mesmo que de uma forma temporária, as instituições pudessem seguir apresentado seus conteúdos referentes àquele período. Entretanto, a grande carência tecnológica, ainda amplamente existente na sociedade como um todo, influência de maneira forte o afastamento de todos os envolvidos no processo, seja por dificuldades em lidar com a tecnologia ou por falta de acesso à mesma, o que ajuda a tornar esse método de ensino um potencializador do aumento das desigualdades.

Palavras-chave: covid-19, educação a distância, ensino remoto.

ABSTRACT

This study seeks to present an analysis of the current situation caused by COVID-19, everyone is looking for emergency alternatives to be able to meet the most different demands. The new Coronavirus forced the world to live a social distance, thus closing all face-to-face spaces for education, requiring measures to implement an alternative educational method, based on the use of technology to do so, even if on a temporary basis, institutions could continue to present their contents for that period. However, the great technological shortage, still widely existing in society as a whole, strongly influences the distance of all those involved in the process, either due to difficulties in dealing with technology or due to lack of access to it, which helps to make this teaching method is an enhancer of the increase in inequalities.

Keywords: covid-19, distance education, remote education.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diversos estudos e relatórios têm destacado as oportunidades e os benefícios potenciais das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para a melhoria da qualidade da educação. As TDIC são vistas como uma importante ferramenta para a construção de sociedades do conhecimento, (FORT, 2017) e, em particular, como um mecanismo no nível da educação escolar que poderia fornecer uma forma de repensar e redesenhar os sistemas e processos educacionais, levando à qualidade educação para todos.

Além disso, o uso adequado das TDIC na educação escolar é considerado um fator chave para melhorar a qualidade neste nível educacional. As tendências estão a promover a utilização das TDIC nos processos de aprendizagem através do seu Plano de Ação eLearning (planos para criação de cursos online), um dos objetivos do qual é “melhorar a qualidade da aprendizagem, facilitando o acesso a recursos e serviços, bem como intercâmbio e colaboração à distância” (SILVA, 2018).

Vários autores defendem aspectos que devem ser observados e promovidos, como amplo acesso a tecnologias de banda larga (MEC, 2008), políticas de apoio ao desenvolvimento profissional para professores (André, 2012), mais pesquisas sobre como as pessoas ensinam e

aprendem usando as TDIC (Gewehr, 2016), desenvolvimento de novos conteúdos online de alta qualidade e adaptação dos regulamentos atuais facilitar o uso das TDIC nas escolas (PEREIRA, 2018).

Os esforços de diferentes governos e administrações têm se concentrado em fornecer bons equipamentos às escolas. No entanto, falta uma análise dos usos educacionais das TDIC na sala de aula.

Esta pesquisa enfoca a necessidade de desenvolver estratégias adequadas para o enfrentamento deste novo papel docente e, adicionalmente, o papel do aluno na integração das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. O papel e a perspectiva dos professores tornaram-se altamente relevantes, destacando-os como atores cruciais neste processo. Particularmente, os professores usam a tecnologia dependendo de suas percepções e de sua confiança na forma como ela pode contribuir para o professor e o processo de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pandemia do Covid-19: Conceitos e diretrizes

A doença por coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 (VENTURA, *et al.*, 2021). A maioria das pessoas infectadas com o vírus terá uma doença respiratória leve a moderada e se recuperará sem a necessidade de tratamento especial. No entanto, alguns ficarão gravemente doentes e necessitarão de atenção médica. Idosos e pessoas com condições médicas subjacentes, como doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas ou câncer, têm maior probabilidade de desenvolver doenças graves.

Mas há incerteza sobre vários aspectos da história da origem do Covid-19 que os cientistas estão se esforçando para desvendar, incluindo quais espécies a transmitiram para um ser humano. Eles estão se esforçando porque saber como uma pandemia começa é a chave para impedir a próxima. O professor Stephen Turner, chefe do departamento de microbiologia da Universidade Monash de Melbourne, diz que o mais provável é que o vírus tenha se originado em morcegos (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Os cientistas dizem que é altamente provável que o vírus tenha vindo de morcegos, mas primeiro passou por um animal intermediário da mesma forma que outro coronavírus - o surto de Sars de 2002 - mudou de morcegos-ferradura para civetas felinos antes de infectar humanos (VENTURA, *et al.*, 2021).

Qualquer pessoa pode adoecer com COVID-19 e adoecer gravemente ou morrer em qualquer idade. A melhor maneira de prevenir e retardar a transmissão é estar bem informado sobre a doença e como o vírus se espalha. É preciso proteger-se e proteger outras pessoas de infecções mantendo-se a pelo menos 1 metro de distância das outras pessoas, usando uma máscara adequada e lavando as mãos ou esfregando-as frequentemente com álcool (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Vacinar-se quando for sua vez e siga as orientações locais. O vírus pode se espalhar pela boca ou nariz de uma pessoa infectada em pequenas partículas líquidas quando tossir, espirrar, falar, cantar ou respirar. Essas partículas variam de gotículas respiratórias maiores a

aerossóis menores. É importante praticar a etiqueta respiratória, por exemplo, tossindo com o cotovelo flexionado, e ficar em casa e isolar-se até se recuperar, caso não se sinta bem (CHEN, 2020).

TDCI e suas aplicações na educação

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) - que incluem rádio e televisão, bem como tecnologias digitais mais novas, como computadores e a Internet - têm sido apontadas como ferramentas capacitadoras potencialmente poderosas para mudanças e reformas educacionais (STATISTA, 2016).

Quando utilizadas de forma adequada, diferentes TDICs ajudam a expandir o acesso à educação, fortalecem a relevância da educação para o local de trabalho cada vez mais digital e aumentam a qualidade educacional, entre outros, ajudando a transformar o ensino e a aprendizagem em um processo envolvente e ativo conectado à vida real.

Nos últimos anos, tem havido um grande interesse em como os computadores e a Internet podem ser melhor aproveitados para melhorar a eficiência e a eficácia da educação em todos os níveis e em ambientes formais e não formais. As TDICs são mais do que apenas essas tecnologias, ou tecnologias mais antigas, como telefone, rádio e televisão, embora agora recebam menos atenção, têm uma história mais longa e rica como ferramentas de ensino.

Por exemplo, o rádio e a televisão têm sido usados por mais de quarenta anos para serviços abertos e à distância, aprendizagem colaborativa, embora a impressão continue a ser o mecanismo de entrega mais barato, mais acessível e, portanto, o mais dominante em países desenvolvidos e em desenvolvimento (SOUZA e SCHNEIDER, 2012).

O uso de computadores e da Internet ainda está em sua infância nos países em desenvolvimento, devido à infraestrutura limitada e aos altos custos de acesso concomitantes.

Stahl (2008), menciona que as TDICs são ferramentas potencialmente poderosas para estender as oportunidades educacionais, tanto formais quanto não formais, populações dispersas e rurais, grupos tradicionalmente excluídos da educação devido a razões culturais ou sociais, como minorias étnicas, meninas e mulheres, pessoas com portadores de deficiência e idosos, bem como todos os demais que, por motivos de custo ou de tempo, não possam se matricular no campus.

Uma característica definidora das TDICs é sua capacidade de transcender o tempo e o espaço. As TDICs tornam possível a aprendizagem assíncrona, ou aprendizagem caracterizada por um lapso de tempo entre a entrega da instrução e sua recepção pelos alunos (SOUZA e SCHNEIDER, 2012).

Materiais do curso online, por exemplo, pode ser acessado 24 horas por dia, 7 dias por semana. A entrega educacional baseada em TdIC (por exemplo, transmissão de programação educacional por rádio ou televisão) também dispensa a necessidade de todos os alunos e o instrutor estarem em um local físico. Além disso, certos tipos de TICs, como tecnologias de teleconferência, permitem que a instrução seja recebida simultaneamente por vários alunos dispersos geograficamente (ou seja, síncronos, aprendendo).

Acesso a recursos de aprendizagem remota, permite que professores e alu-

nos não precisam mais depender apenas de livros impressos e outros materiais em mídia física armazenados em bibliotecas (e disponíveis em quantidades limitadas) por suas necessidades educacionais. Com a Internet e a World Wide Web, uma grande variedade de materiais de aprendizagem em quase todos os assuntos e em uma variedade de mídias podem agora ser acessados de qualquer lugar, a qualquer hora do dia e por um número ilimitado de pessoas.

Isso é particularmente significativo para muitas escolas em países em desenvolvimento, e mesmo algumas em países desenvolvidos, que têm recursos de biblioteca limitados e desatualizados. As TDICs também facilitam o acesso a pessoas-recurso - mentores, especialistas, pesquisadores, profissionais, líderes empresariais e pares - em todo o mundo.

Melhorar a qualidade da educação e do treinamento é uma questão crítica, especialmente em um momento de expansão educacional. As TDICs podem melhorar a qualidade da educação em várias formas: aumentando a motivação e o envolvimento do aluno, facilitando a aquisição de competências básicas e melhorando a formação de professores. As TDICs também são ferramentas transformacionais que, quando usadas de forma adequada, podem promover a mudança para um ambiente centrado no aluno.

Problemas do cenário atual: Covid-19 e seus impactos na educação global

À medida que o mundo se torna cada vez mais interconectado, também aumentam os riscos que enfrentamos. A pandemia COVID-19 não parou nas fronteiras nacionais. Afetou pessoas independentemente da nacionalidade, nível de educação, renda ou sexo. Mas o mesmo não aconteceu com suas consequências, que atingiram com mais força os mais vulneráveis.

A educação não é exceção. Os alunos de origens privilegiadas, apoiados por seus pais e ansiosos e capazes de aprender, poderiam encontrar seu caminho para além das portas fechadas da escola para oportunidades alternativas de aprendizagem. Aqueles de origens desfavorecidas freqüentemente permaneceram excluídos quando suas escolas fecharam.

Esta crise expôs as muitas inadequações e injustiças em nossos sistemas de educação - desde o acesso à banda larga e computadores necessários para a educação online e os ambientes de apoio necessários para focar na aprendizagem, até o desalinhamento entre recursos e necessidades.

Os bloqueios em resposta ao COVID-19 interromperam o ensino convencional com o fechamento de escolas em todo o país na maioria dos países da OCDE e parceiros, a maioria com duração de pelo menos 10 semanas (inicialmente). Embora a comunidade educacional tenha feito esforços conjuntos para manter a continuidade da aprendizagem durante este período, as crianças e os alunos tiveram que confiar mais em seus próprios recursos para continuar aprendendo remotamente por meio da Internet, televisão ou rádio.

Os professores também tiveram que se adaptar a novos conceitos pedagógicos e modos de ensino, para os quais podem não ter sido treinados. Em particular, os alunos dos grupos mais marginalizados, que não têm acesso a recursos de aprendizagem digital ou não têm resiliência e envolvimento para aprender por conta própria, correm o risco de ficar para trás.

Hanushek e Woessman (2020), usaram regressões históricas de crescimento para es-

timar o impacto econômico de longo prazo dessa perda do equivalente a um terço de um ano de escolaridade para o atual grupo de alunos. Como a perda de aprendizado levará à perda de habilidades e as habilidades que as pessoas possuem se relacionam com sua produtividade, o produto interno bruto (PIB) poderia ser 1,5% menor em média no restante do século. O valor presente do custo total equivaleria a 69% do PIB corrente para um país típico. Essas estimativas assumem que apenas a coorte atualmente na escola é afetada pelos fechamentos e que todas as coortes subsequentes retomam a escolaridade normal.

Se as escolas demoram a retornar aos níveis anteriores de desempenho, as perdas de crescimento serão proporcionalmente maiores. Claro, o crescimento mais lento da perda de habilidades nos alunos de hoje só será visto no longo prazo. No entanto, quando considerado ao longo deste prazo, o impacto torna-se significativo. Em outras palavras, os países continuarão enfrentando uma redução do bem-estar econômico, mesmo que suas escolas voltem imediatamente aos níveis de desempenho anteriores à pandemia.

Por exemplo, para os Estados Unidos, se as coortes de alunos na escola durante o fechamento de 2020 registrarem uma perda de habilidades induzida por corona de um décimo de um desvio padrão e se todas as coortes depois disso retornarem aos níveis anteriores, a perda de 1,5% no futuro O PIB seria equivalente a uma perda econômica total de US \$ 15,3 trilhões (HANUSHEK e WOESSMAN , 2020).

A pandemia COVID-19 também teve um impacto severo no ensino superior, pois as universidades fecharam suas instalações e os países fecharam suas fronteiras em resposta às medidas de bloqueio. Embora as instituições de ensino superior tenham rapidamente substituído as aulas presenciais por ensino online, esses encerramentos afetaram o aprendizado e os exames, bem como a segurança e o status legal dos estudantes internacionais em seu país anfitrião.

Talvez o mais importante, a crise levanta questões sobre o valor oferecido por uma educação universitária que inclui networking e oportunidades sociais, bem como conteúdo educacional. Para permanecerem relevantes, as universidades precisarão reinventar seus ambientes de aprendizagem para que a digitalização expanda e complemente as relações aluno-professor e outras.

A reabertura de escolas e universidades trará benefícios inquestionáveis aos alunos e à economia em geral. Além disso, a reabertura de escolas trará benefícios econômicos para as famílias, permitindo que alguns pais retornem ao trabalho. Esses benefícios, no entanto, devem ser avaliados cuidadosamente em relação aos riscos à saúde e à necessidade de mitigar o custo da pandemia. A necessidade de tais compromissos exige uma coordenação sustentada e eficaz entre as autoridades de educação e saúde pública em diferentes níveis de governo, reforçada pela participação local e autonomia, adaptando as respostas ao contexto local.

Várias etapas podem ser tomadas para gerenciar os riscos e trade-offs, incluindo medidas de distanciamento físico, estabelecimento de protocolos de higiene, revisão de pessoal e políticas de atendimento e investimento em treinamento de pessoal sobre medidas adequadas para lidar com o vírus.

No entanto, os desafios não têm fim com a crise imediata. Em particular, os gastos com educação podem ficar comprometidos nos próximos anos. Como os fundos públicos são direcionados para a saúde e o bem-estar social, os gastos públicos de longo prazo com a educação

estão em risco, apesar dos pacotes de estímulo de curto prazo em alguns países.

O financiamento privado também se tornará escasso à medida que a economia enfraquece e o desemprego aumenta. No nível superior, o declínio na mobilidade estudantil internacional devido às restrições de viagens já está reduzindo os fundos disponíveis em países onde os estudantes estrangeiros pagam taxas mais altas. De modo mais amplo, o bloqueio exacerbou a desigualdade entre os trabalhadores. Embora o teletrabalho seja frequentemente uma opção para os mais qualificados, raramente é possível para aqueles com níveis de educação mais baixos, muitos dos quais estiveram na linha de frente na resposta à pandemia, prestando serviços essenciais à sociedade.

Ao longo desta crise, os sistemas educacionais estão cada vez mais olhando para experiências, dados e análises de política internacional à medida que desenvolvem suas respostas políticas. A publicação *Education at a Glance* da OCDE contribui para esses esforços, desenvolvendo e analisando indicadores quantitativos comparáveis internacionalmente que são particularmente relevantes para a compreensão do ambiente em que a crise sanitária se desdobrou (OECD, 2020).

Embora os indicadores da publicação *Education at a Glance* sejam anteriores à crise, esta brochura coloca esses indicadores no contexto da pandemia. Ele fornece insights sobre suas consequências econômicas para a educação, mas também a dinâmica de conciliar a saúde pública com a manutenção da oferta educacional. As respostas políticas apresentadas nesta brochura cobrem as principais medidas anunciadas ou introduzidas antes do final de junho de 2020

A pandemia COVID-19 criou a maior interrupção dos sistemas educacionais da história, afetando quase 1,6 bilhão de alunos em mais de 190 países e todos os continentes. O fechamento de escolas e outros espaços de aprendizagem impactou 94 por cento da população estudantil mundial, até 99 por cento em países de baixa e média baixa renda. Impedir que uma crise de aprendizado se transforme em uma catástrofe geracional exige uma ação urgente de todos (MINISTRY OF EDUCATION, 2020).

A educação não é apenas um direito humano fundamental. É um direito capacitador com impacto direto na realização de todos os outros direitos humanos. É um bem comum global e um impulsionador principal do progresso em todos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como um alicerce de sociedades pacíficas justas, iguais e inclusivas. Quando os sistemas de educação entram em colapso, a paz e as sociedades prósperas e produtivas não podem ser sustentadas (UNESCO, 2020). Em agosto, mais de um bilhão de crianças em todo o mundo ainda eram afetadas pelo fechamento de escolas. Em março, esse número era superior a 1,5 bilhão, de acordo com a UNESCO - ou 94% dos jovens alunos do mundo, com até 99% em países de renda baixa e média-baixa (UNESCO, 2020).

REFERENCIAS

AGÊNCIA BRASIL. “Coronavírus: todos os protocolos foram cumpridos, diz ministro”. EBC, Brasília, 23 fev. 2020. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-02/coronavirus-todos-os-protocolos-foram-cumpridos-diz-ministro>. Acesso em 28 fev. 2020.

CHEN, Simiao *et al.* “COVID-19 control in China during mass population movements at New Year”, 2020

- The Lancet, v. 395, n. 10226, 2020, p.764-766. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30421-9/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30421-9/fulltext). Acesso em: 05 out. 2021.

FORT, Maria Cristina. As TDIC no cotidiano escolar: campo de possibilidades de aprendizagem. Colégio Santa Maria. Jornal O ESTADÃO. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-santa-maria/tdic-no-cotidiano-escolar/> Acesso em: 03 maio de 2021

GEWEHR, Diógenes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) na escola e em ambientes não escolares. 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1576/1/2016DiogenesGewehr.pdf> Acesso em: 03 maio de 2021.

HANUSHEK, E.; WOESSMAN, L. (forthcoming), The economic impacts of learning losses, OECD Publishing (2020). Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-working-papers_19939019 Acesso em: 03 maio de 2021.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa banda larga nas escolas. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas> Acesso em: 03 maio de 2021.

MINISTRY OF EDUCATION. COVID-19: Tertiary student support package, New Zealand Government. 2020. Disponível em: <https://www.beehive.govt.nz/release/covid-19-tertiary-student-support-package> Acesso em: 03 maio de 2021

NICOLAU, Ricardo M. SAMR.br: Um modelo para análise de seus educativos de tecnologias da era digital. 2017 - Departamento de Engenharia – Minas Gerais. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/download/7233/5031> Acesso em: 03 maio de 2021.

OECD. Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. 2020.

PEREIRA, Bernadete T. O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola. UFPR – 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf> Acesso em: 03 maio de 2021.

SILVA, Claudio Gomes da. A Importância do Uso das TICS Na Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 16, pp. 49-59, Agosto de 2018. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tics-na-educacao> Acesso em: 03 maio de 2021

SOUZA, Adriana Alves Novais; SCHNEIDER, Henrique Nou. Aprendizagem colaborativa nas redes sociais: novos olhares sobre a prática pedagógica. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2012, Lisboa. Anais... Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012

STAHL, Marimar M. A formação de professores para o uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, Vera Maria (org). Magistério: construção cotidiana. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 292-317.1

STATISTA. Most famous social network sites worldwide as of September 2016, ranked by number of active users (in millions). Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> Acesso em: 03 maio de 2021.

UNESCO. Secretário-Geral da ONU alerta para catástrofe educacional, apontando para estimativa da UNESCO de 24 milhões de alunos em risco de abandono escolar. 2020. Disponível em: <https://>

translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1epto=auerurl=translate.google.com.
bresl=enesp=nmt4etl=pteu=https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-
pointing-unesco-estimate-24-million-learners-0eusg=ALkJrhbfBDM754YWhVb1d7Kbo12I1F_XyA
Acesso em: 03 maio de 2021.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima, AITH, Fernando Mussa Abujamra e RACHED, Danielle Hanna.
A emergência do novo coronavírus e a “lei de quarentena” no Brasil. Revista Direito e Práxis
[online]. 2021, v. 12, n. 01 [Acessado 5 Outubro 2021] , pp. 102-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/49180> . Epub 03 Mar 2021. ISSN 2179-8966. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/49180>.

Avaliação na educação básica: as práticas pedagógicas em tempos de pandemia

Evaluation in basic education: pedagogical practices in pandemic times

Flávia Simões Sartori

Orcid.Org/0000-0003-34681687

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.8

RESUMO

Este estudo tem o propósito de investigar a avaliação na transição dos níveis de ensino presencial para o ensino online durante a pandemia vivenciada no Brasil desde março de 2020, como também explicitar as dificuldades e soluções encontradas para que a educação não fosse suspensa, ou seja, a necessidade de se um repensar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em tempos de distanciamento, através de recursos até então desconhecidos ou pouco utilizados pela maioria da população, em especial por aqueles habituados com a educação presencial. A pesquisa caracteriza-se por meio de indicadores bibliográficos e bibliométricos, com a pormenorizada análise de artigos científicos que utilizaram métodos quantitativos para firmar entendimentos.

Palavras-chave: avaliação. educação. práticas. pandemia.

ABSTRACT

This study has the purpose of investigating the evaluation in the transition from the levels of classroom education to online education during the pandemic experienced in Brazil since March 2020, as well as explaining the difficulties and solutions found so that education was not suspended, that is the need to rethink the pedagogical practices to be developed in times of distance, through resources hitherto unknown or little used by the majority of the population, especially by those used to face-to-face education. The research is characterized by bibliographic and bibliometric indicators, with a detailed analysis of scientific articles that used quantitative methods to establish understandings.

Keywords: evaluation. education. practices. pandemic.

INTRODUÇÃO

Com a aplicação de medidas necessárias para evitar o contágio do vírus do COVID-19 entre os indivíduos, adotou-se o distanciamento social, de acordo com as exigências legais, como medidas protetivas necessárias para que todos não se contaminem. Gestores, pedagogos e professores tiveram que repensar o fazer pedagógico com o auxílio da tecnologia para garantir o direito á educação, constitucionalmente estabelecido.

Assim, aplicativos, plataformas e redes sociais se tornaram instrumentos de “contato virtual” para que o saber pedagógico fosse transmitido através da interação estabelecida entre docentes e discentes, com as limitações naturais do distanciamento, entre todos os níveis de ensino, incluindo a educação infantil.

Diante dessa imprevista situação vivenciada por todos, como deve ser a avaliação no ensino remoto face às múltiplas diferenças de recursos existentes entre as partes envolvidas no processo educacional?

Nesse contexto torna-se prudente uma análise crítica dos instrumentos que devem ser utilizados para que a avaliação ocorra de modo satisfatório, não excludente, principalmente em relação aos que possuem recursos limitados durante a execução do ensino remoto.

DESAFIOS EM SE AVALIAR A APRENDIZAGEM NA FORMA REMOTA

Com a necessidade de utilização das tecnologias para o desenvolvimento do ensino durante a pandemia, uma das maiores dificuldades encontradas, principalmente entre os menos favorecidos economicamente, foram a falta de conhecimento para uso e a falta de equipamentos eficazes para que o ensino remoto fosse satisfatoriamente desenvolvido, além da indiscutível falta de habilidade para manuseio dos recursos pelos discentes mais jovens.

Na prática, observou-se que a falta de igualdade nos recursos de toda ordem precisou ser levada em consideração durante todo o período de desenvolvimento das práticas pedagógicas, onde a avaliação voltou-se para o que se conseguia extrair dos discentes através de mensagens, vídeos, aplicativos de videoconferência etc.

Nestes termos, o maior objetivo desse estudo é investigar a avaliação educacional que ganha uma nova perspectiva com várias vertentes na medida em que se objetiva a produção eficaz de práticas pedagógicas no contexto da educação formal, no cerne das práticas pedagógicas.

Em todas as etapas da escolarização educacional a avaliação contribui no processo ensino aprendizagem com a observância dos conhecimentos prévios, competências e habilidades, como requisitos de extrema importância para integrar satisfatoriamente a construção do conhecimento nos discentes. Com base na portaria nº544 de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo corona vírus – COVID-19” autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por atividades utilizando recursos educacionais digitais em cursos regularmente autorizados (BRASIL, 2020).

A distância física não diminui a importância da educação e do ato de avaliar, e quando adotada em caráter formativo, vai colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

No entanto, o processo avaliativo precisa evidenciar o conhecimento na elaboração realizada pelo docente, com os instrumentos de forma diagnóstica possa favorecer a adaptação das práticas pedagógicas utilizadas.

As práticas avaliativas devem ser ponderadas com a avaliação diagnóstica da aprendizagem dos educandos, visando um processo formativo na perspectiva do exercício do magistério. Avaliar é um ato que exige uma relação afável entre o remetente e o destinatário, para que o canal seja assisado e revele as habilidades e competências essenciais para a faixa etária intitulada.

Cipriano Luckesi, há anos argumenta a temática da avaliação educacional enfatizando diversos aspectos, aos quais consolida o estudo e o embasamento docente para atuar levando em consideração os sentimentos, mas o distanciamento minimiza tal aspecto, que, para ser potencializado, o diálogo tem que ser constante, pois o fato de ouvir a voz e a forma de comunicação do docente referência contribui para a seguridade e autonomia dos indivíduos. No mesmo sentido, Luckesi afirma que:

[...] podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida. (LUCKESI, 1999, p. 173).

Assim, apreciação no ato avaliativo deve levar em conta os diversos fatores sociais que influenciam a aprendizagem, sendo fundamental o caráter diagnóstico, no qual o discente contribui com o seu conhecimento prévio destacando as posteriores necessidades a serem consolidadas no processo de ensino-aprendizagem de qualidade com novas formas e recursos.

Na prática pedagógica se faz necessário incluir o aprendiz como sujeito do processo educacional, onde os eventuais erros devem colaborar com a aplicação dos objetos do conhecimento que serão utilizados no seu desenvolvimento intelectual.

Em todos os níveis de ensino a avaliação formativa no sistema remoto/híbrido deve orientar na promoção de intervenções constantes, onde se analisa as informações obtidas através dos instrumentos e procedimentos avaliativos, quais sejam: atividades orais e escritas, portfólios e webfólios, pesquisas orientadas, registros reflexivos, auto avaliação etc., compondo o almejado ato avaliativo.

Os instrumentos e procedimentos avaliativos devem ser adaptáveis ao ensino remoto de acordo com os objetivos de aprendizagem que se pretendem avaliar e potencializando as práticas pedagógicas e avaliação formativa.

Todas as redes educacionais que conseguiram, por meio de avaliações formativas, a qualidade do vínculo educacional ao longo da quarentena, terão informações preciosas para melhor avaliar as condições do sistema retorno, isso porque, repise-se, esse tipo de avaliação é fundamental para a adoção de estratégias com foco nas lacunas pedagógicas do estudante e, se bem feita e utilizada, tem potencial de contribuir para uma melhor aprendizagem ao propiciar elementos para correções de distorções, garantindo mais equidade.

No contexto da pandemia, o Parecer nº 5/20, do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado dia 29 de maio pelo Ministério da Educação (MEC), aponta para a importância do retorno das aulas presenciais, para a realização de avaliação diagnóstica para identificar o desenvolvimento em relação aos objetivos de aprendizagem e para as habilidades que se procurou desenvolver com as atividades pedagógicas não presenciais, visando à construção de um programa de recuperação para que todos os discentes possam desenvolver, de forma plena, o que se espera ao final do ano letivo.

Nestes termos, avaliação deve garantir o sucesso da aprendizagem, mas esse processo tem que estar muito organizado, pois durante a quarentena as escolas e os educadores precisam fazer um exercício de olhar para o currículo com muita atenção, pois somente a partir dessa análise será possível identificar quais são os conteúdos mais importantes de cada série, com a necessária observação do que é possível ser trabalhado no momento vivenciado.

Há que ser considerado, que os discentes possuem cultura diferenciada, onde se torna necessário utilizar de métodos diversos de desenvolvimento das práticas pedagógicas, norteadas pelas ações antes aplicadas em sala de aula.

Para se realizar uma expressiva avaliação eficaz, além de se possuir um bom currículo, é preciso considerar os diferentes tipos de avaliação, sendo que, atualmente, as escolas traba-

lham basicamente com dois modelos de avaliação: (1) as somativas, que focam em resultados e apresentam um retrato da aprendizagem, e as (2) formativas, que funcionam como uma espécie de filme com o registro de todo o processo de aprendizagem.

Ademais, é importante destacar que o sentido da avaliação neste momento de pandemia deve ser direcionado para a aprendizagem, pois o docente deve coletar evidências de que os alunos estão se engajando com o que está sendo proposto de forma virtual.

Quando coletada as evidências, o docente terá insumos suficientes para readaptar as suas ações, viabilizando o manejo de um processo de aprendizagem eficaz, que não rotule ou nivele os discentes, mas que favoreça a superação das dificuldades e o preenchimento das necessidades de cada discente, individualmente.

Para Luckesi (1998), a maioria das escolas com o ensino regular infelizmente utiliza a avaliação como instrumento de classificação, como produto final e não um processo de aprendizagem, medindo a capacidade e mostrando se o aluno realmente aprendeu ou não o conteúdo proposto pelo professor por meio de uma nota; de qualquer forma, impossibilita o aluno de progredir ou desenvolver-se.

Segundo Hoffmann (1996), essa é uma postura de avaliação puramente tradicional, uma vez que classifica o aluno ao final de um período em reprovado ou aprovado, o oposto a um significado de comprometimento do professor para o crescimento do seu aprendiz. Confirma Esteban (1996, p. 15):

“A avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes, com o fortalecimento da hierarquia existente, contribuindo em suma, para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com ausência de conhecimento”.

Nesse particular, a prática da avaliação escolar, ao invés de servir como meio de perceber como os alunos avançam na construção de seus conhecimentos, acaba por atuar como o fim de um processo, vez que nesse caso é usada como um mecanismo para selecionar ou classificar o aluno em “forte” ou “fraco”, na medida em que o discente que não se enquadra nas expectativas do processo educacional acaba muitas vezes interiorizando a ideia de que não é capaz de crescer, de avançar de acordo com suas próprias potencialidades.

Analisando a (LEI 9.394/96, LDB), é possível abstrair uma organização e quantificação de informações, que consiste num norte para achar a melhor saída no ato de avaliar os discentes, em meio a pandemia, destacando-se três grandes eixos diretamente relacionados à construção do projeto pedagógico para a melhoria da qualidade de ensino, sendo eles:

O eixo da Flexibilidade: vincula-se à autonomia, possibilitando à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico.

O eixo da Avaliação: reforça um aspecto importante a ser observado nos vários níveis do ensino (Artigo 9º, inciso VI).

O eixo da Liberdade: expressa-se no âmbito do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Artigo 3º, inciso III) e da proposta de gestão democrática do ensino público (Artigo 3º, inciso VIII), a ser definida em cada sistema de ensino.

Considerando esses três grandes eixos, a LDB reconhece na escola um importante es-

paço educativo e nos profissionais da educação uma competência técnica e política que os habilita à elaboração do seu projeto político-pedagógico. Nessa perspectiva, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, colocando-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais, sugerindo o fortalecimento de sua autonomia.

Quando a escola tem capacidade de construir, de implementar e de avaliar o seu projeto pedagógico, ela tem a chance de propiciar uma educação de qualidade e de exercer a sua autonomia, consciente de sua missão, passando a operacionalizar um processo compartilhado de planejamento e responde por suas ações e seus resultados sendo papel do professor participar de forma efetiva nesse projeto global da escola (PPP), pois, de acordo com Luckesi (1998, p. 1), a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino. No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule.

O projeto político-pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, pela reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: docentes, equipe técnica, discentes, seus responsáveis e a comunidade como um todo, pois é a partir daí que surgem as propostas de como devem ser avaliados os alunos, para que possamos saber qual é a concepção de avaliação que vai ser adotada. Sabendo disso, vai ser mais fácil saber que tipo de homem se pretende formar, permite fazer uma reflexão sobre a concepção de educação, de escola, de sociedade, de cidadania, de conhecimento. Se não participar, o docente ainda irá continuar com a sua concepção: avaliar os discentes através dos aspectos.

De acordo com Nascimento (2003) os aspectos não são notas, mas registros de acompanhamento das atividades discentes. A avaliação contínua e cumulativa é um recado para todos os professores de que nenhuma avaliação deve se decidida no bimestre, trimestre ou semestre; deve resultar de um acompanhamento diário, negociado, transparente, entre docente e aluno, daí seu aspecto diagnóstico. Ou seja, constatada no processo de avaliação a não retenção de conhecimentos, toma-se a medida de superar a limitação de aprendizagem. Continuando, o autor afirma que a nota verifica, não avalia. Toda verificação é uma forma de avaliação, mas nem toda avaliação resulta da verificação. Aliás, mesmo a verificação, tão rotineira no meio escolar, é parte do processo de aprendizagem e, portanto, não deve ser confundida com o julgamento do ensino. Ninguém aprende para ser avaliado. Nós aprendemos para termos novas atitudes e valores no palco da vida. A avaliação, meio e nunca fim do processo de ensino, não deve se comprometer em ajuizar, mas reconhecer, no processo de ensino, a formação de atitudes e valores (2003, p. 2).

Essa concepção deixa bem claro que a nota não é um processo avaliativo, e sim verificativo. O professor que segue dessa forma, pensando que está ajudando ao seu aluno na aprendizagem, está dificultando o processo. Sendo assim, a avaliação contínua e cumulativa é exatamente para convencer de que uma nota não deriva de uma eventual prova mensal, bimestral ou semestral. A nota, quando existe, resulta de processo de aprendizagem, em que, a partir de um pacto de convivência entre professor e aluno, define-se a avaliação, satisfatória ou insatisfatória.

Nesse sentido, constatamos que a avaliação envolve o todo que faz parte do cotidiano vivenciado pelo grupo, em que todos são avaliados. Avaliar, nessa perspectiva, significa realizar ações como: organizar, fazer análises mais precisas sobre sua evolução, comparar tarefas, estabelecer relações entre respostas; assim, ela passa a ser uma ação crítica transformadora em que o docente acompanha o grupo, investigando, observando e refletindo sobre os discentes, assim como também, em relação a sua prática pedagógica e a instituição.

Na medida em que a avaliação acontece, nota-se que nem tudo que é avaliado poderá ser visível a olho nu, isto quer dizer que avaliar vai além de olhar para os discentes como seres meramente observados, ou seja, a intenção pedagógica avaliativa dará condições para o docente criar objetivos e planejar atividades adequadas, dando assim um real ponto de partida para essa observação, tornando-se clara a necessidade de se construir conhecimentos e reflexões por parte dos docentes acerca do processo avaliativo formal.

Portanto, a avaliação é um processo que deve ser incorporado à prática do docente, em que todas as experiências, manifestações, vivências, descobertas e conquistas dos discentes devem ser valorizadas, mesmo que remotamente, com um olhar diferenciado para as observações, com o objetivo de revelar o que o discente já tem e não o que lhe falta.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa por meio de indicadores bibliográficos e bibliométricos.

Numa análise quantitativa para a pesquisa científica, onde os dados abordados por meio de estudos bibliométricos, que mensuram a contribuição do conhecimento científico derivado das publicações em determinada área da educação onde se destacam as evidências relacionadas às práticas educativas diante da pandemia, provocada mundialmente pelo vírus da COVID-19.

Essa abordagem leva em conta os aspectos qualitativos, em forma de análise temática de diversos saberes com uma ótica específica, na qual o julgamento de valores é ponderado na perspectiva abordada.

Para se entender melhor sobre as práticas avaliativas, foram realizadas pesquisas bibliográficas, sendo elas: (ESTEBAN,1996), (HOFFMANN,1996), (LUCKESI,1995), dentre outros. Foi realizada uma investigação da (LEI N°9.394/96, LDB), com ênfase no direito constitucional dos discentes aprendizes, e também pesquisa bibliométrica, observando os estudos em artigos publicados no ano de 2020.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Em momentos como os vivenciados durante a pandemia, será necessário a adequação dos moldes avaliativos, com a consideração de todos os fatores que os compõem, a sua importância e os resultados esperados no acesso, aproveitamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas de forma remota, ou seja, será necessário realizar uma avaliação diagnóstica diferenciada, buscando mensurar os efeitos deste período de longo afastamento presencial, captando o que de melhor fora produzido pelos discentes, embora com a compreensão

e entendimento de que independentemente do acesso às atividades propostas e do suporte da família, o ano letivo ficou prejudicado do ponto de vista qualitativo, sendo muito importante que as escolas reforcem seus planejamentos visando sanar os inevitáveis prejuízos pedagógicos gerados pelo distanciamento, inclusive com as considerações pertinentes à falta de recursos presente entre os envolvidos.

Quando o retorno físico acontecer, será imprescindível que seja atribuído um grande enfoque ao acolhimento dos discentes, destinando-se um olhar mais amplo e cuidadoso, onde o docente deverá manter-se disponível e sensível à identificação não só do déficit de aprendizagem, mas também quanto a eventuais sequelas causadas pelo distanciamento em razão da pandemia, situação inesperada, que mesmo sendo por tempo determinado motivou a reorganização de todo sistema educacional mundial.

REFERÊNCIAS

A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/> Acesso em 23 Abr.2020

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF, 2015b. Disponível em : <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-ncional-deeducacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6mar.2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Uma avaliação de outra qualidade. Presença Pedagógica, vol. 2, São Paulo, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? Série Ideias, n. 8, São Paulo: FDE, 1998.

NASCIMENTO, Patrícia Valéria Bielert do. O desafio da avaliação no cotidiano do educador. Revista Profissão Mestre, 2003.

Educação continuada e a distância: benefícios da implantação de ambiente virtual de aprendizagem

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.9

RESUMO

Este trabalho apresenta abordagens de ensino à distância assim como a construção de um ambiente virtual de aprendizagem adequando-se as necessidades das escolas, como forma de apoio as atividades desenvolvidas pela instituição. Tem-se como fundamentação a preparação de um ambiente virtual para realização cursos, workshop, palestras para o aperfeiçoamento de membros, servidores e o público em geral, dando continuidade ao seu papel de suma importância perante a sociedade e principalmente junto as pessoas desfavorecidas de assistência jurisdicional.

Palavras-chave: ambiente virtual de aprendizagem. aprendizado eletrônico. educação à distância. defensoria. moodle.

ABSTRACT

This work presents distance learning approaches as well as the construction of a virtual learning environment adapting to the needs of the public schools, as a way to support the activities developed by the institution. It has as its foundation the preparation of a virtual environment for conducting courses, workshops, lectures for the improvement of members, servers and the general public, continuing its role of paramount importance to society and especially to disadvantaged people. jurisdiction.

Keywords: virtual learning environment. electronic learning. distance education. advocacy. moodle.

INTRODUÇÃO

A Educação à Distância tem uma longa história de experiências, sucessos e fracassos, a sua origem remonta já longe, das Cartas de Platão e das epístolas de São Paulo. Avançando um pouco mais no tempo, há registros de experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII, e com largo desenvolvimento dos meados do século XIX (chegando aos dias de hoje a utilizar meios que vão desde os impressos a simuladores online, em redes de computadores, avançando em direção da comunicação instantânea de dados em formato de voz e imagem, suportada por fibras óticas ou mesmo via satélite).

Todorov (1994), menciona que este tipo de educação foi usado com grande repercussão em dezenas de países, desde a Rússia, onde houve programas que se iniciaram em 1850, até aos Estados Unidos, passando por França, Alemanha, Inglaterra, Espanha, Costa Rica, Venezuela, Colômbia, Moçambique, Angola, Nigéria, Zaire, Filipinas, Nova Zelândia, Austrália, China e entre muitos outros.

“Educação à Distância, Ferstudium¹ é uma forma sistematicamente organizada de auto estudo, onde o aluno se instrui a partir do material didático que é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados via internet por um grupo de professores. Isto é possível de ser feito através da execução de aplicações capazes de vencer longas distâncias. O oposto de Educação à Distância, é a educação direta, ou educação face-a-face: um tipo de educação que tem lugar com o contato direto entre professores e estudante”. (G. DOHMEN, 1967)

¹ Ferstudium é a forma de auto estudo onde o aluno se instrui a partir do material disponível online.

Já Moran (2002), cita que a Educação à Distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas², como a Internet.

Para Cirigliano (2008), na Educação à Distância, ao não haver contato direto entre educador e educando, requer-se que os conteúdos sejam tratados de um modo especial, ou seja, tenham uma estrutura ou organização que os torne passíveis de aprendizado à distância. Essa necessidade de tratamento especial exigida pela distância é o que valoriza o modelo de instrução, de maneira que se torne um modo de tratar e estruturar os conteúdos para fazê-los assimiláveis. Na Educação à Distância, ao se colocar o aluno em contato com o material estruturado, isto é, com os conteúdos organizados segundo seu planejamento, é como se, no texto, o material - e graças ao planejamento - o próprio professor estivesse presente.

A Constituição Federal de 1988 trata a Defensoria Pública como instituição essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a orientação jurídica e a defesa, em todos os graus, dos necessitados, na forma do art. 5º, LXXIV”. A Lei Complementar nº. 80/64 (alterada pela Lei Complementar nº. 32/2009), que por sua vez, definiu-a como

“[...] instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, assim considerados na forma do inciso LXXIV do art. 5º da Constituição Federal”.

A problemática evidenciada neste cenário, e que atualmente, a Escola Superior de Defensoria Pública do estado do Tocantins, não possui uma plataforma especializada para promover a EaD (Educação à Distância), dificultando os processos de ensino e aprendizagem. Sabe-se que uma plataforma, como por exemplo o Moodle, possui recursos que incentivam professores e alunos a compartilhar ideias dentro de um ambiente virtual que promove a educação, disponibiliza recursos audiovisuais, promove fóruns de debates sobre eventos educacionais, além de disponibilizar questionários para a participação direta de alunos e professores sobre os mais diversos temas.

Assim sendo argumenta-se: Quais os benefícios da implantação de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), podem trazer para as escolas públicas em geral?

Este trabalho tem como objetivo relatar a importância do AVA para promover a Educação à Distância e Continuada. Evidenciar os benefícios que este ambiente pode proporcionar aos alunos e conseqüentemente para a Instituição.

Justifica-se, pois após a implantação da plataforma de ensino a distância a instituição terá um maior apoio para o desenvolvimento e implantação de cursos, contando com um material mais rico, como por exemplo: um questionário maior, fóruns para discussão, vídeo aula e com apoio dos professores. O mesmo também irá prover de um chat onde poderá discutir com os outros acadêmicos suas dúvidas e apoiar os demais em algum questionamento.

Como motivação acadêmica e relevância para a promoção dos estudos, salienta-se não só a explanação das diretrizes da EaD e suas funcionalidades e contribuições para a Educação

² Telemática é o conjunto de tecnologias de transmissão de dados resultantes da junção entre os recursos das telecomunicações e informática.

de uma forma geral, mas também relata as vantagens da implantação do AVA trazendo inúmeros benefícios para a Instituição em estudo.

METODOLOGIA

De acordo com Pradanov e Freitas (2013), as pesquisas podem ser classificadas como:

- Do ponto de vista da sua natureza: pesquisa básica – gera conhecimentos novos para o avanço da ciência e não tem aplicação prática prevista, e pesquisa aplicada – gera conhecimento, através de produtos, para aplicação prática à solução de problemas específicos.
- Do ponto de vista de seus objetivos: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva, pesquisa explicativa;
- Do ponto de vista dos seus métodos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa experimental, levantamento, pesquisa de campo, estudo de caso, pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa ex-post-fact;
- Do ponto de vista da forma de abordagem do problema: pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa.

Considerando a classificação acima, este trabalho pode ser definido como uma pesquisa aplicada, exploratória, de abordagem qualitativa, quanto ao método tendo por fonte materiais bibliográficos, documentais e experimentais, com base em informações de obras primárias (livros autorais) e secundárias como (teses, dissertações, artigos, revistas, jornais, etc.).

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação à Distância no âmbito virtual educacional

A educação a distância (EaD) pode ser entendida como o processo de ensino-aprendizagem que utiliza tecnologias, nas quais professores e alunos encontram-se separados no espaço e no tempo (MORAN, 2002).

Alguns dos aspectos fundamentais referentes ao EAD, segundo Palloff e Pratt (1999), Moore e Kearsley (2007) e Keegan (1990), podem ser descritos como:

- Disposição de uma via de comunicação de duplo sentido;
- Flexibilidade de horários e local;
- Flexibilidade no ritmo, bem como velocidade na aprendizagem;
- Comunicação com o instrutor, tal como professor, ou pela mediação de um tutor/monitor;
- Programação prévia de materiais de ensino e cronograma do curso.

Ainda tratando desses assuntos, podemos acrescentar:

- Aperfeiçoamento de conteúdos de ensino de melhor qualidade, bem como o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) orientadas à EaD;
- Determinação de novas regras acadêmicas e de andamento dos cursos, coerentes

com a nova modalidade, assim como estabelecer equipes intermediárias de apoio, de preferência tutores/monitores;

- Imprescindibilidade de professores e outros cargos de apoio com diferentes perfis disponíveis, para atuar em horários mais diferenciados, com melhor capacidade de comunicação, por meio de vídeo e texto;

- Predisposição dos alunos na aprendizagem fornecendo autonomia e fomentando o trabalho colaborativo, gerando uma aprendizagem focada em conversações, raciocínios colaborativos e recursos virtuais, no que tange a diversidade dos interesses e experiências profissionais e de vida.

Diante análise e conceituação acima, vale ressaltar que os alunos buscam através da tecnologia uma interação constante nos processos de ensino e aprendizagem, pois sabem que de certa forma, a tecnologia consegue chegar muitas vezes onde um “quadro negro, e livros” não chegam. É inconcebível que professores atualizados não utilizem certos recursos tecnológicos com o propósito de não só enriquecer o conteúdo mais deixas as aulas mais dinâmicas. Este parâmetro é facilmente disseminado quando é devidamente empregado na EaD, já que a interatividade este presente me praticamente todas as ações do curso.

Os trabalhos de Vygotsky (1987, 1988) e Piaget (1976, 1977) discorrem a importância da concepção epistêmica, que nos remete a ideia de mediação, central na compreensão do EaD: a do foco na interação ou do construtivismo.

Becker (2001), menciona que para Piaget a definição do conhecimento como uma construção: na qual o indivíduo constrói seu conhecimento mediante a interação, seja ela com o meio físico quanto com o social; essa construção necessita das condições do indivíduo e também das condições do meio. Portanto neste processo, sob a visão de Piaget, a aprendizagem constrói-se mediante a assimilação, designadora do fato da qual a iniciativa na interação do indivíduo com o objeto é do organismo.

Já Vygotsky (1987, 1988), por sua vez, salienta para interação social; visto que o conhecimento, conseqüentemente, não reside nem dentro, nem fora do sujeito, mas na interação. Relaciona-se diretamente com a interação social está a aquisição dos significados. Temos os instrumentos, signos e sistemas de signos como construções sócio históricas e culturais, e a interiorização, do indivíduo, de seus instrumentos e signos construídos socialmente, considerados uma reestruturação interna em sua mente (MOREIRA, 1999).

A Figura 1 mostra os principais fatos da Educação à Distância no Brasil entre os anos de 1996 a 2011:

Figura 1 - Principais fatos da Educação à Distância no Brasil



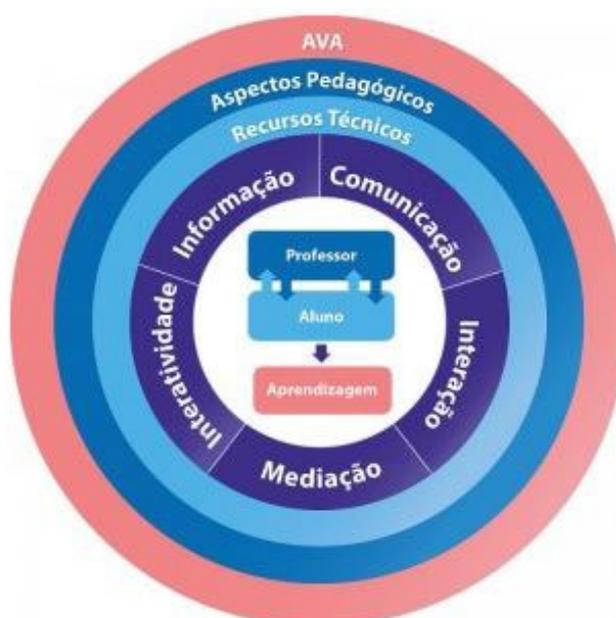
Fonte (SILVA, 2017) – adaptado pelo autor

Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) por definição são considerados um sistema ou software que proporciona o desenvolvimento e a distribuição de conteúdo diversos para cursos online disciplinas semipresenciais para alunos em geral (BELLONI, 2003).

Abutakka (2018), menciona que historicamente muitos defendem a ideia de que o AVA é apenas uma ferramenta técnica que facilita os processos de aprendizagem (Figura 2), no entanto, a autora defende a ideia de que o AVA proporciona a todos os elementos envolvidos uma interação positiva e conseqüentemente oportunizado a troca de informações, comunicação direta, objetiva, proporcionando a mediação correta nos processos de ensino e aprendizagem.

Figura 2 – Agentes envolvidos na EaD através do AVA



Fonte: Abutakka (2018) – adaptado pelo autor

Portanto pode-se considerar um AVA como um ambiente desenvolvido para ajudar professores e tutores no gerenciamento de conteúdo e materiais complementares para os seus alunos e na gestão completa de cursos online.

Com a utilização do AVA, é possível acompanhar todo o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que são gerados relatórios sobre seu desempenho e progresso. Assim sendo, trabalhar de forma assertiva nos possíveis problemas que possam ocorrer durante a construção do conhecimento dos alunos, fica evidenciado, possibilitando um melhor direcionamento aplicado a dúvida do aluno, melhorando a aprendizagem e a eficácia dos processos de acompanhamento através do ambiente virtual de aprendizagem como um todo.

Portanto um AVA torna-se uma ferramenta fundamental na educação a distância, pois permite que pessoas distantes espacialmente e temporalmente participem em algum curso.

Segundo Santos (1999) o uso educacional da internet como ferramenta para melhorar os processos de aprendizagem, podem ser classificadas em seis modalidades baseadas em diferentes vertentes de pesquisa e desenvolvimento, as quais são:

- Aplicações hipermídia que fornecem instrução distribuída: são vários tipos de mídias que usadas simultaneamente ou não auxiliam na aplicação do conteúdo para os alunos, suporte técnico e pedagógico entre outros;
- Sites educacionais: são considerados ambientes de apoio ao ensino e aprendizagem que ajudam na assimilação do conhecimento através de ferramentas disponíveis online, nas quais se reúne um conjunto de funcionalidades que auxiliam na Educação à distância ou semipresencial;
- Sistemas de desenvolvimento de cursos à distância: é o próprio sistema de gestão e gerenciamento de sites educacionais que garante a utilização correta dos mesmos, como exemplo temos a possibilidade de criar repositórios de cursos de páginas web, compostos de textos, imagens e vídeos, integrados em módulos interativos;
- Salas de ambientes virtuais (salas de aula virtuais): são ambientes disponíveis na web que proporcionam ao professor oferecer uma metodologia adequada, fazendo uso de uma estratégia de ensino, o conteúdo para que o aluno adquira o conhecimento a que aquela aula totalmente on-line ou semipresencial se destina.
- Frameworks com foco na aprendizagem colaborativa: permitem a implementação de ambientes personalizáveis utilizando ferramentas disponíveis unindo ferramentas para aprendizagem colaborativa ou trabalho colaborativo;
- Ambientes distribuídos para aprendizagem colaborativa: existem diversos ambientes virtuais de ensino que hoje são distribuídos para a disseminação de uma aprendizagem colaborativa.

A partir dos trabalhos do Center for Curriculum Transfer and Technology e de Santoro, Santos (1999), Borges (1998) desenvolveram ainda três grandes categorias para a análise de formas de educação virtual: Características Gerais, Ferramentas de Apoio ao Professor e Ferramentas de Apoio ao Estudante.

As instruções para análise das Características Gerais dos ambientes possuem aspectos relacionados às formas de trabalho educacional e ao desempenho e utilidade dos sistemas.

Suas diretrizes designadas ao tipo de apoio que os ambientes entregam a professores

e estudantes são uma versão simplificada de trabalhos voltados para a avaliação de sistemas de desenvolvimento para cursos à distância, caracterizando o ambiente de trabalho e avaliação, suporte educacional, panorama pedagógico, modelos de Tarefa, elaboração de conteúdos curriculares, metas, meios de interação, entre outros (SANTOS, 1999).

Pode-se observar, ainda, que existe uma limitação na análise com relação às estratégias de ensino on-line. Apenas os itens 3 - Modelo de Tarefa, 6 - Meios de Interação e 8 - Ações de Trabalho Cooperativo das Características Gerais do Ambiente demonstram um possível meio de análise deste aspecto.

Desta forma, Santos (1999) utiliza-se destas categorias de análise desenvolvida através da inclusão de aspectos relacionados às atividades pedagógicas, de forma a trazer contribuições a aprendizagem com a utilização da internet. Além disso, o estudo de salas de aulas virtuais que estão sendo usadas atualmente no ensino, buscando preencher a lacuna da funcionalidade dos sistemas virtuais em situações reais, também apontadas por Santos (1999).

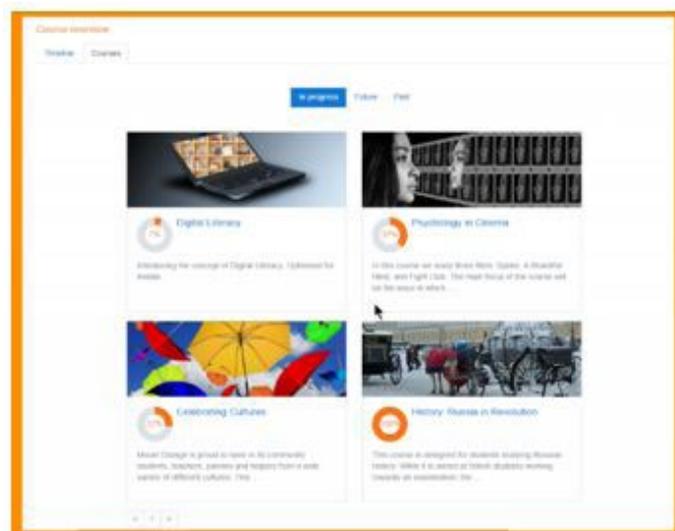
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entendendo que a tecnologia está presente em tudo que está a nossa volta, se chegou à proposta de implantação de um ambiente EAD, onde membros, servidores e a comunidade em geral possam ter um contato mais direto com os cursos de forma online e possivelmente também como ferramenta de auxílio nas aulas presenciais que poderão vir a acontecer.

A implementação de um ambiente virtual de aprendizagem consegue ir além de todas as questões de naturezas técnicas, teóricas, pedagógicas, culturais e sociais (MACIEL, 2018). Um ambiente virtual deve atender aos projetos de uma proposta pedagógica, as condições organizacionais, habilidades e capacidades tecnológicas de sua comunidade utilizadora (MERCADO, 2009). O Moodle é um ambiente virtual facilitador, onde dispõe de funcionalidades e de ferramentas síncronas e assíncronas que viabilizam uma estrutura complementar a sala de aula, seja virtual ou presencial, o professor poderá aplicar os conteúdos de sua disciplina, propor leituras, dinâmicas de estudo, discussão em grupo e também avaliar a aprendizagem dos alunos (MOODLE, 2019).

A Figura 3, exemplifica o ambiente Moodle e evidencia o layout personalizado, que pode ser criado de acordo com o ambiente que irá ser trabalhando.

Figura 3 – Ambiente virtual de aprendizagem - Moodle



Fonte: Moodle (2019) – adaptado pelo autor

A utilização dessa ferramenta propicia aos participantes a troca de experiências, interatividade entre os mesmos e assimilação de conteúdo das mais diversas áreas condizentes com as suas reais necessidades e em cumprimento com a proposta pedagógica.

De acordo com o que o ambiente se propôs a disponibilizar, foi totalmente bem aproveitado todo este período de testes que a ferramenta Moodle passou, mediante a utilização dos próprios alunos. Quando se fala no quesito de atividades, o ambiente demonstrou o que tem de melhor, pois a ferramenta questionário existente no ambiente atende todos os requisitos que uma aula presencial disponibiliza para os alunos, sendo todas as aulas disponibilizadas para os alunos de forma online, mas que não deixou a desejar.

As outras ferramentas disponíveis no ambiente também foram testadas, como é o exemplo do chat, fórum, enquetes, que, de forma satisfatória atenderam todas as necessidades. De certa forma as ferramentas presentes no ambiente aumentaram ainda mais o nível de entrosamento entre os participantes, pois além de responderem a fóruns de discussão tem a possibilidade de tirarem dúvidas entre si através do chat.

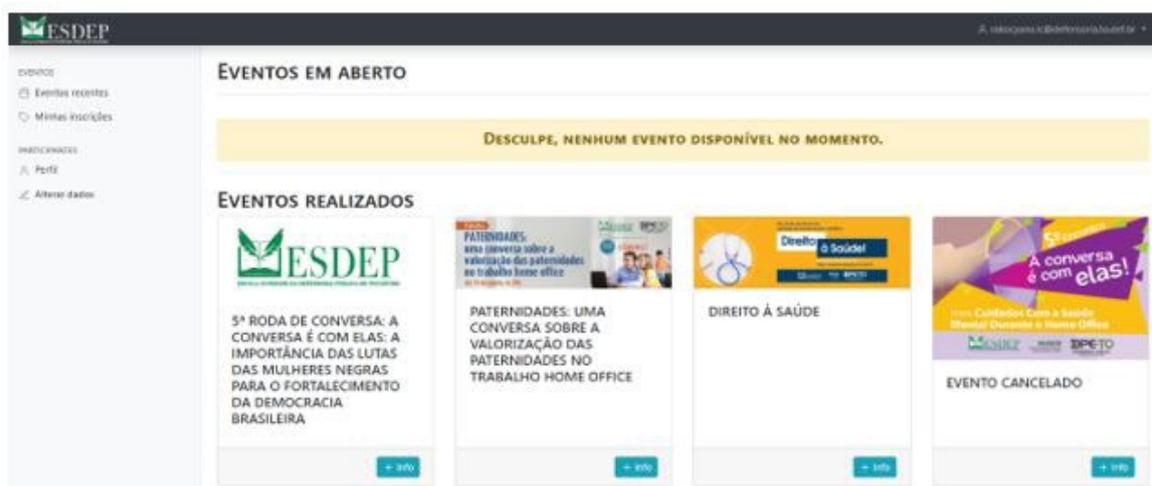
Por fim, a EaD tem sido aplicada em diversos contextos governamentais com o intuito de ampliar a disponibilidade da educação continuada e com isso alcançando proporções cada vez maiores em nosso país. Esta modalidade de ensino teve seu início em rádios e depois na televisão, mas com o avanço destas novas tecnologias, o AVA tem se tornado cada dia mais essencial por sua facilidade de ser acessado em qualquer lugar que possua um computador com acesso à internet.

A Educação a Distância em si, tem obtido resultados positivos tanto no Brasil quanto em muitos outros países, e os alunos que se submetem aos cursos à distância elogiam essa modalidade de ensino. De fato, não existe mais as barreiras de tempo e espaço que podem dificultar ou até impossibilitar o aluno de assistir às aulas. Com o uso da Internet e dos AVAs, os estudantes podem acessar o conteúdo dos cursos no horário que lhes é mais conveniente (MIRANDA, *et al.*, 2020).

Assim, o aluno não precisa assistir a uma aula em um momento em que esteja indisponí-

vel e não precisa enfrentar um trânsito de quilômetros, como ocorre em alguns casos, para chegar à instituição de ensino. As inscrições dos alunos serão online, sendo aceitos apenas login e senha já cadastrados nas ferramentas utilizadas institucionalmente. Já os participantes que não possuem vínculo com a instituição deverão realizar a inscrição através do portal eventos.

Figura 4 - Tela atual dos eventos com inscrições abertas



Fonte: ESDEP (2021) – adaptado pelo autor

O proposto com esta plataforma é de observar e analisar o desempenho dos integrantes com a utilização frente da internet como meio de comunicação, pesquisa e educação continuada.

Atualmente a instituição não possui sistema de para disponibilização de cursos online, onde no momento somente se tem site³ para a realização de inscrições para as palestras e workshop realizados nos canais de mídias digitais como por exemplo ferramenta institucional para vídeo conferencia Defmeet, Youtube e Instagram. De modo que não há uma forma em que possa avaliar o participante, pois, não possui ferramenta que lhe propicie essa possibilidade. Para membros e servidores acaba se tornando mais trabalhoso o aperfeiçoamento, onde todos necessitam recorrer a outras instituições de ensino para a realização de curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente existem opções de softwares livres para desenvolver atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Especificamente para o gerenciamento de cursos, acreditamos que o sistema com Moodle irá enriquecer as atividades dos cursos presenciais da faculdade.

O Moodle veio para reforçar a comunicação das atividades realizadas nos cursos oferecidos, pois muitas atividades postadas aos alunos são realizadas de forma interativa e dinâmica nos cursos presenciais.

Nosso trabalho apresenta algumas das potencialidades do sistema de gerenciamento de cursos Moodle, em particular no desenvolvimento de atividades comumente usadas nas disciplinas de cursos presenciais.

Pela nossa experiência estamos percebendo que ainda existem lacunas que podem ser

³ Site: <https://eventos.defensoria.to.def.br/>

exploradas no processo de ensino e aprendizagem à distância no cenário tecnológico globalizado. Uma das potencialidades do Moodle que também devemos destacar para as ciências exatas é que ele aceita também o formato TeX para inserir fórmulas, que é bastante conveniente.

É possível aproveitar as facilidades do Moodle para utilizá-lo na preparação de atividades que podem ser programadas para serem liberadas aos alunos nos dias em que, nós docentes, participamos de eventos científicos, disponibilizando trabalhos e material para que não haja interrupção das atividades da disciplina/curso.

Observações informais preliminares obtidas através do contato com os alunos mostram que o Moodle, combinado com as aulas de discussões na classe e com utilização de softwares computacionais algébricos, aumenta o potencial pedagógico a ser explorado, à medida que aumenta a adesão dos alunos. Essa adesão é motivada pela interface amigável, a usabilidade e a robustez que o ambiente possui.

Resultados preliminares dessa experiência estão nos encorajando a aperfeiçoar cada vez mais a utilização de recursos computacionais no contexto tecnológico, como por exemplo, o Moodle, que pode ser utilizado em atividades do ensino presencial e certamente contribuirá muito para futuros cursos à distância. Nesta experiência estamos tendo uma aceitação muito boa dos alunos, o que nos deixa animados para explorar cada vez a potencialidades desse sistema tanto para cursos à distância como também para atividades de Educação Continuada. Observando a pretensão de no futuro, realizar a implementação da ferramenta nos demais cursos de graduação Superiores Tradicionais e Superiores Tecnológicos

REFERÊNCIAS

- ABUTAKKA, Rosana V. dos Anjos. Processos de aprendizagem em EaD. 2018. Secretaria de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de Mato Grosso. MT. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433293/2/Processos%20de%20Aprendizagem%20em%20Ead.pdf> Acesso em: 08 nov. 2021.
- ALVES, L.; BRITO M. O Ambiente Moodle como Apoio ao Ensino Presencial. 2005. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/085tcc3.pdf Acesso em: 31 Ago. 21.
- BECKER, F.. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- BELLONI, M. L. Educação a distância. 3 ed. Educação a distância Campinas: Autores Associados, 2003.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação & Sociedade, n.78, p.117-42, 2002.
- BORGES, R Moraes. Educação em Ciências nas séries iniciais. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.
- CAMPOS, Fernanda C.; COSTA, Rosa M.; SANTOS, Neide; Fundamentos da Educação à Distância, Mídias e Ambientes Virtuais. 2007, p18 Disponível em: https://www.academia.edu/8306696/Fundamentos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_a_Dist%C3%A2ncia_M%C3%ADdias_e_Ambientes_Virtuais Acesso em: 28 Ago. 21.

DALFOVO, André Ricardo. – Módulo de Gerenciamento de Conteúdo para Ambientes de Ensino à Distância na Web. Blumenau 2006. <http://campeche.inf.furb.br/tccs/2006-I/2006-1andrericaododalfovovf.pdf> Acesso em: 31 Ago 21

DE SOUSA, Gabriel Reis; PORTO, Vanderson Soares; Criação de Plugins para a Ferramenta MOODLE, 2010; Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/35616639/Criacao-de-Modulos-para-o-Moodle> Acesso em: 28 Ago 21.

DHOTTA, Marcos; O Instituto Universal Brasileiro, 2010; Disponível em:[http://carissimascatrevegans.blogspot.com/search/label/ESCOLAR RETRÔ](http://carissimascatrevegans.blogspot.com/search/label/ESCOLAR+RETRÔ) Acesso em: 28 Ago 21.

GUERRA, Cleber de Carvalho. Ambiente Virtual de Aprendizagem Aplicado a uma Empresa de Treinamento em Informática. Blumenau 2005. http://campeche.inf.furb.br/tccs/2005-II/CleberCGuerra_pr.pdf Acesso em: 31 Ago. 21.

KEEGAN, D.. Foundations of distance education. London: Routledge, 1990.

MACIEL, Cristiano. Educação a distância, ambientes virtuais de aprendizagem. 2º Edição. Editora EdUFMT Digital, 2018. Disponível em: https://setec.ufmt.br/ri/bitstream/1/31/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia_ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem.pdf Acesso em: 08 novembro de 2021.

MEDEIROS, Tania Aparecida Feitosa; FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA São Paulo 2014 https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_%C3%8Anfase_Ensino_Superior/Produ%C3%A7%C3%B5es/2014/Tania_Aparecida_Feitosa_Medeiros.pdf 28 Ago 21

MERCADO, Luís Paulo. Fundamentos e práticas na educação a distância. (org.). – Maceió: EDUFAL, 2009 - 344 p. : il. Disponível em: [file:///C:/Users/wesle/AppData/Local/Temp/Fundamentos%20e%20pr%C3%A1ticas%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia-1\(1\).pdf](file:///C:/Users/wesle/AppData/Local/Temp/Fundamentos%20e%20pr%C3%A1ticas%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia-1(1).pdf) Acesso em: 08 nov. 2021.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira (et. al, 2020). AULAS REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf Acesso em: 08 nov. 2021.

MOODLE (2019). Documentation Disponível em: https://docs.moodle.org/36/en/Main_page, acessado em 08 nov. 2021.

MOORE, M. G., & KEARSLEY, G.. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning. 2007.

MORAN, J. M. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 08 nov. 2021.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: Ed. EPU. 1999.

PALLOFF, R., & Pratt, K. Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom. San Francisco: Jossey-Bass. 1999.

- PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976.
- PIAGET, J. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1977.
- PRADANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2013.
- PULINO FILHO, Athail Rangel; Introdução ao Moodle - Ambiente de Aprendizagem, Módulo 1, 2004 p.02. Disponível em: http://ava.bahia.fiocruz.br/pluginfile.php/704/mod_resource/content/1/Manual_Moodle_UNB_-_Modulo_1.pdf Acesso em: 28 Ago. 21.
- SANTOS, Neide. Estado da Arte em Espaços Virtuais de Ensino e Aprendizagem. Laboratório de Engenharia de Software - PUC-Rio COPPE/Sistemas/UFRJ, 1999. Disponível em <http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr4/070TU-santos.htm> Acesso em: 08 nov. 2021.
- SCHARF, Elson Mauro. Trabalho Cooperativo Aplicado no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Blumenau 2005. <http://campeche.inf.furb.br/tccs/2005-II/TCC2005-2-05-VF-ElsonMScharf.pdf> Acesso em: 31 Ago. 21.
- SILVA, Vanessa Santos. Linha do tempo do EAD no Brasil. 2017. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/discuss.php?d=87834> Acesso em: 08 nov. 2021.
- SUDRÉ, Gilberto; Revista Espírito Livre, Software Livre: Maduro para o mercado corporativo, 2011. Disponível em: <https://www.ubuntudicas.com.br/2010/12/software-livre-maduro-para-o-mercado-corporativo/> Acesso em: 28 Ago 21.
- TORTORELI, Adélia Cristina, GASPARIN, João Luiz. A INTERAÇÃO DO PROFESSOR E ALUNOS NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: A FERRAMENTA ASSÍNCRONA FÓRUM. 2011; http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/5/111.pdf Acesso em: 28 Ago. 21.
- VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 1988.
- VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

10

Práticas de letramento e desenvolvimento do pensamento crítico: uma possibilidade a partir do rap (ritmo and poesia)

Rafael de Oliveira Orlof

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.10

RESUMO

Este capítulo trata-se de um projeto de pesquisa com objetivo geral de compreender e evidenciar novas práticas de letramento, que envolve a significação da leitura e escrita, através de letras e músicas do gênero rap (ritmo and poesia) em crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Este projeto parte do pressuposto da sequência didática, conceito que utiliza como fundamento o uso dos gêneros linguísticos para atingir o processo de aprendizagem, que, por meio do presente estudo, intenta-se atingir o desenvolvimento do pensamento crítico. Tal formulação é decorrente da compreensão de que, a atividade de estudo, entendida pelos autores adeptos a teoria histórico-cultural como a atividade principal das crianças em idade escolar, tem grande importância na formação das forças intelectuais e cognitivas dessas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, porque desenvolve nelas uma relação teórica com o mundo. Por meio do conhecimento conceitual – conteúdo da atividade de estudo – desenvolvem-se, no escolar, novas capacidades que possibilitam o desenvolvimento de uma nova forma que ele adquire para concretizar sua relação com o mundo humano. Tal compreensão contrasta com a realidade de nossas escolas públicas as quais, via de regra, não tem conseguido desenvolver nos estudantes essas capacidades. E do outro lado a construção das letras de rap, que partem do conhecimento de mundo, no entanto, da dura realidade enfrentada a partir do contexto marginalizado e social em que se constituem base das estruturas estéticas de suas composições, contracenando alertando e mostrando o potencial teórico e crítico, antes não dentro de nossas escolas públicas de uma forma organizada como conhecimento teórico, porém facilmente aceitas e apreciadas pelas crianças e jovens uma vez que lhes é devidamente apresentada e consentida. Partimos da hipótese de que a atividade de estudo, por meio da sequência didática, é uma opção adequada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que objetiva desenvolver nos estudantes novas formações psicológicas superiores que possibilitem a apropriação do que há de mais elaborado na cultura humana e, com isso, um novo modo de pensar e agir no meio em que vivem. Caracteriza-se como uma pesquisa-ação, teórica, que supõe uma pesquisa de intervenção com crianças do ensino fundamental de uma escola pública, onde serão coletados dados de acordo com os objetivos específicos e analisar o antes e o depois das intervenções, fundamentando-se através de uma pesquisa bibliográfica pela qual serão realizadas as ações de localizar, reunir e analisar teorizações contidas em publicações, textos, artigos e livros de autores da teoria histórico-cultural que discutam as questões centradas na atividade de estudo, pensamento teórico e o papel do ensino no desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: sequência didática. letramento. rap. pensamento crítico. teoria histórico-cultural. ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Delimitação da problemática e do problema

Dentre as diversas problemáticas que envolve o ensino da leitura e escrita nas escolas públicas no país, percebeu-se aqui, uma maneira de aproximar dois universos, a música e atividade de leitura e escrita, a sistematização dos conteúdos através da sequência didática, apreciar as letras através da música, e a música através da escrita. Perguntamo-nos, então: como a sequenciação didática, com seu conteúdo – o conhecimento teórico e crítico através da estética poética das letras de rap – pode ser considerada uma possibilidade para a resolução desse problema? Responder tal questionamento permite compreender as possibilidades da escola como espaço de humanização dos bens culturais construídos historicamente e qual a sua importância

no desenvolvimento das novas gerações. Neste contexto trabalhamos com a hipótese de que a sequenciação didática, com seu conteúdo – o gênero linguístico, portanto, conhecimento teórico – é uma opção adequada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que objetiva desenvolver nos estudantes novas formações psicológicas superiores que possibilitem a apropriação do que há de mais elaborado na cultura humana e, com isso, um novo modo de pensar e agir no meio em que vive. Foi necessário estruturar algumas perguntas e soluções para traçar o problema científico que encontraremos neste projeto de pesquisa.

1 – Quais referenciais teóricos metodológicos sustentam o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes de uma escola pública de Piçarras?

Resposta: Analisar a sistematização dos referentes teóricos metodológicos no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

2 – Que nível de desenvolvimento de pensamento crítico tem os estudantes do ensino fundamental de uma escola pública de Piçarras.

Resposta: Diagnóstico do nível de desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes de uma escola pública de Piçarras.

3 – Que elementos, estruturas e componentes confirmam uma alternativa para o desenvolvimento do pensamento crítico?

Resposta: Determinação dos elementos, estruturas e componentes que confirmam uma alternativa para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

4 – Como avaliar a efetividade da alternativa de ensino, sequenciação didática, utilizando exclusivamente o gênero linguístico; letras de música de rap, depois de aplicado com os estudantes?

Resposta: Avaliação da efetividade da alternativa de ensino

A partir dessas perguntas e respostas se obteve a delimitação do problema científico, que se define em “como desenvolver o pensamento crítico em estudantes do ensino fundamental?

Justificativa

Particularmente a atividade de estudo que envolve a aprendizagem de leitura e escrita, tem sido o alvo da educação básica brasileira por muitas gerações, trazendo inúmeras pesquisas e investigações, que trouxeram muitas contribuições e não tão menos indagações, muitas vezes, se apoderando das políticas públicas como imprescindível para o contexto escolar e educacional. Assim, surge, entre elas, o desenvolvimento do conceito de letramento, conceito pelo qual tem se fundamentado boa parte das políticas educacionais, e fundamentos teóricos no Brasil.

No processo de buscar caminhos para enfrentar o desafio delineado acima e aprofundar o entendimento tanto de fundamentos teóricos quanto de diretrizes para o processo de alfabetização, surge o conceito de letramento em meados da década de 1980. O conceito ganha destaque no cenário educacional brasileiro na década de 1990. Estudos de Soares (1998) e Kleiman (1995) são representativos desta época, embora tratem o conceito de modo diferente. O estudo de Soares é o que mais influencia propostas educacionais e pesquisas. (GOULART, 2014. p. 37)

Na perspectiva do letramento, o procedimento utilizado neste trabalho de pesquisa será o da sequenciação didática, método que utiliza os gêneros linguísticos como ferramenta pre-

cursora para trabalhar o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Método desenvolvido pela escola de Genebra, que se define como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A princípio foi escolhido esta metodologia por se aproximar demasiadamente, com os objetivos da utilização da sequência didática e objetivo geral que se pretende com essa pesquisa, onde uma requer, levar os alunos a se apropriarem (e também a reconstruírem) uma prática de linguagem sócio historicamente construída, e a outra a construção do pensamento crítico através da sistematização das letras do gênero musical rap (ritmo e poesia)

A junção foi imprescindível para este trabalho se fundamentar, aqui pretende-se utilizar as letras de rap, como gêneros textuais, rítmicas e poéticas, contextualizadas sócio -historicamente através da prática social em foco à prática de linguagem.

O rap gênero musical surgido dentro da cultura hip hop meados dos anos 70, nas periferias de Nova York, ganha força nas periferias do mundo todo. Como ferramenta principal de interlocução cultural, com grande potencial protestante, via, em sua gênese uma forma de ganhar voz e recolocar temas antes inéditos, como descréditos pela sociedade naquele momento. Temas como violência urbana, desigualdade social e econômica, acesso privilegiado a bens culturais por uma determinada classe, acesso ao conhecimento das pessoas de periferia, abusos de autoridades, ódio racial, entre tantos outros, fazendo com que, as pessoas periféricas se apodesassem de uma similaridade com tamanha representatividade, através de um gênero musical “eu lembro dos esquecidos porque os esquecidos lembram de mim” EMICIDA, Triunfo, 2008.

Diante dessa constatação, consideramos relevante o estudo proposto, como forma de reflexão sobre as possibilidades da atividade de estudo, através da sequência didática, utilizando o gênero textual as letra de rap, como ser fonte de desenvolvimento do pensamento teórico e crítico, já que os anos iniciais do ensino fundamental constituem-se como o momento propício para que as crianças sejam apresentadas ao mundo dos conhecimentos científicos, transformando as relações com a realidade e, conseqüentemente, suas capacidades de compreender, pensar e agir quando inserida no mundo das relações humanas e dos fenômenos da realidade.

Objetivo geral

Compreender e evidenciar como a sequência didática através das letras de rap, por meio de seu conteúdo - o conhecimento teórico e crítico - possibilita as grandes transformações no modo pelo qual as crianças em idade escolar compreendem e analisam o mundo dos fenômenos, das relações e dos bens humanos, desenvolvendo assim um pensamento crítico.

Objetivos específicos

- 1 - Desenhar uma alternativa para o desenvolvimento do pensamento crítico através de um método de sequência didática, utilizando como gênero linguístico o uso de letras de rap, em estudantes do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Piçarras/SC.
- 2 - Compreender os conceitos de atividade de estudo e pensamento teórico e crítico proposto pelos pesquisadores da teoria histórico-cultural;

3 - Utilizar as letras de rap (Ritmo and poesia) como textos linguísticos

4 - Utilizar as letras de rap (Ritmo and Poesia) como textos adequados para o método de sequencição didática.

5 - Explicitar, a partir dos conceitos da teoria histórico-cultural acerca do tema, as influências das atividades de estudos, envolvendo as especificidades do letramento, no desenvolvimento do pensamento crítico das crianças em idade escolar;

REFERENCIAL TEÓRICO

O homem, para sobreviver, criou os instrumentos que lhe possibilitavam dominar a natureza, e, nesse processo, ocorrido historicamente, os instrumentos, e também os signos, criados pelo homem foram transmitidos de geração a geração pela capacidade própria do ser humano de aprender com a experiência do outro e pela mediação do outro. Nas relações sociais, cada ser individual se apropria desses instrumentos e signos culturais, desenvolvendo, com isso, habilidades, aptidões e capacidades especificamente humanas.

Por ser a cultura humana construída historicamente, as aquisições das habilidades específicas do homem só são possíveis no devir da história da sociedade que é estabelecida na base do trabalho produtivo do homem.

Observando o dado homem, notamos desde logo que ele se nos apresenta como um corpo, e por isso, existindo num meio que se define pelas coordenadas de espaço e tempo. Este meio condiciona-o, determina-o em todas as suas manifestações. Este caráter de dependência do homem se verifica inicialmente em relação à natureza (entendemos por natureza tudo aquilo que existe independente da ação do homem). Sabemos como o homem depende do espaço físico, clima, vegetação, fauna, solo e subsolo. Mas não é só o meio puramente natural que condiciona o homem. Também o meio cultural se impõe a ele inevitavelmente. Já ao nascer, além de localização geográfica mais ou menos favorável, o homem se defronta com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua já estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. Este é o quadro da existência humana. (SAVIANI, 1980. p. 39-40).

A partir da compreensão de que a possibilidade do desenvolvimento social da humanidade está atrelada a atividade de apropriação da cultura pelos homens, é possível reconhecermos o desenvolvimento humano como processo educativo, acreditando-se na capacidade do homem em transformar, criar e recriar o seu mundo. Essa visão supera aquela das correntes de pensamentos idealistas e biologizantes que acreditam em um desenvolvimento humano como algo que vem do espírito do sujeito ou através de habilidades inatas. Tal atividade de apropriação ocorre dentro de um determinado tempo histórico, através da atividade coletiva realizada no seio das relações sociais humanas, sobre os objetos e fenômenos culturais que reproduzem os traços da atividade que são acumulados e cristalizados nesses objetos e que são transmitidos de uma geração a outra.

Essa questão fica bem evidenciada quando observamos que, desde nascimento, a criança está sempre rodeada por outras pessoas com as quais interage. O simples ato de segurar os objetos com ajuda e incentivo dos pais é educativo, pois, na comunicação com a criança, o adulto a estimula e cria necessidades para novas ações. Nesse ato social e educativo, aparentemente simplista, a criança se reconhece como parte integrante do mundo dos homens e nele

desenvolve-se.

Para criança pequena, o adulto é a fonte de todas as novas necessidades. Ao trazer coisas para a criança ver, pegar, ouvir, o adulto cria nela necessidades – mães da necessidade de conhecer o mundo que as rodeia. Nesse processo, vai criando uma memória, aprende a concentrar sua atenção, percebe os objetos que a rodeiam de forma cada vez mais completa. Nesse mesmo processo vai formando sua percepção de um mundo que tem peso, forma, cor, textura, movimento, sons, e mais tarde, também nome e função. (MELLO, 2006, p. 199).

Compreender o desenvolvimento humano como processo educativo é reconhecer que o homem se constitui nas relações com seus pares, ou seja, as novas gerações não se apropriam de modo mecânico e natural dos resultados e das conquistas históricas das gerações passadas, e sim no processo de comunicação com os outros homens. Leontiev (2004, p. 291) ressalta que “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é com educação”. Nota-se por esses argumentos a essência educativa do homem e suas potencialidades de humanização das novas gerações. No devir da história, a relação do homem com o processo educativo foi se transformando conforme as necessidades da sociedade, e todo o desenvolvimento cultural - e, particularmente, o desenvolvimento científico - do homem está conectado diretamente com as mudanças reais no modo de produção desta determinada sociedade. Davidov (1988) ressalta que a história da educação, e conseqüentemente da atividade de estudo, está intimamente ligada ao processo de formação da sociedade humana:

[...] Já falamos que na aurora da história humana surgiu um fenômeno social particular, a cultura, destinada a resolver uma tarefa sócio-pedagógica tal como a criação, conservação e transmissão às gerações em crescimento dos modelos (padrões) das habilidades produtivas e das normas de comportamento social. Justamente na solução dessa tarefa surgiram na sociedade primitiva o ensino e a educação da juventude, incluídos na vida social produtiva e cotidiana conjunta com as gerações maiores. (DAVIDOV, 1986, p. 159, tradução nossa)

Ainda que todo processo consiste por toda história da humanidade, é justamente na sociedade capitalista, com o desenvolvimento dos meios de produção, a exploração e o uso da educação como mercadoria, que o conhecimento se torna útil ao sistema para manter o status quo. Fica claro, nesse processo, que a divisão de classes, que caracterizou a formação dessa sociedade, possibilitou que apenas as classes dominantes tivessem acesso aos bens mais elaborados de dado tempo histórico.

Lidamos, então, com a compreensão de que o processo educativo é um processo histórico e ativo dentro de uma determinada sociedade que tem seus costumes, regras, tipos de pensamentos e modos de agir, e que o desenvolvimento dos indivíduos se dá a partir de suas atividades concretas realizadas no âmbito das reais condições materiais de sua vida. Assim é que “o pensamento teórico de toda época... é um produto histórico que em períodos distintos revestem pensamentos distintos e assumem, portanto, um conteúdo muito distinto”. (ENGELS *apud* DAVIDOV, 1986, p.160). Podemos, desta forma, afirmar que a atividade dos sujeitos só pode ser efetivada de acordo com o lugar que eles ocupam nas relações sociais, compreendendo que a atividade não se efetiva de modo mecânico, mas decorre de estruturas complexas que se relacionam dialeticamente no processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, Leontiev (2006, p. 63) ressalta que:

Todavia, a vida ou atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividades são principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente dos indivíduos, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação a atividade principal e não na atividade geral.

A atividade de estudo é a principal e diretora do desenvolvimento das crianças em idade escolar, já a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. Isto é, as crianças nessa idade têm na atividade de estudo a fonte principal do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. E sabendo disso é primordial que estabeleçamos atividades intencionadas e direcionadas para que atinja diretamente estes princípios do desenvolvimento humano.

METODOLOGIA

Este projeto de pesquisa utilizara dos procedimentos técnicos próprios da pesquisa-ação e da pesquisa teórica, que supõe uma intervenção na sala de aula, análise de contexto e diagnóstico, promovendo ações e objetivando mudanças, e no caso aqui do pensamento crítico das crianças em sala de aula. Este método define como:

A metodologia Pesquisa-ação de Desenvolvimento Gerencial deve ser vista como uma forma de ligar teoria e prática ou de conhecer o que acontece, na medida em que acontece. Consequentemente, ao mesmo tempo em que ela se pauta pela afirmação do mundo da ação - e, portanto, do fazer - deve ser vista como um instrumento concreto de mudança. (THIOLLENT, M. 1992.)

Portanto, será utilizado intervenções para diagnóstico, avaliações e reflexões coletivas, com a comunidade investigadas, afim de identificar os problemas de aprendizagem que envolve o uso da leitura e escrita. Será feito três etapas nesta pesquisa ação, a primeira envolve identificar o perfil e o nível de desenvolvimento dos estudantes, a segunda a escolha e a participação coletiva dos temas e músicas a serem estudadas, e a terceira e última etapa será aplicado as sequencias didática através do uso das letras de rap. Utilizaremos os seguintes instrumentos de avaliação durante as três etapas da pesquisa-ação, produção de textos instrucionais, produção de textual, narração, descrição e dissertação, produção de letra de rap, produção de poema, produção oral, canto em cima de música, capacidade de improvisação com tema escolhido, prova prática, resolução de situações problemas.

O projeto será aplicado em uma turma do 9 ano do ensino fundamental, estudantes com ou sem dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, as três etapas serão aplicadas com os mesmos estudantes de uma escola municipal no município de Piçarras, litoral catarinense. Esta escola foi escolhida, por apresentar um alarmante índice de retenções no ano de 2018, com 122 casos. As etapas de intervenções buscaram atender os objetivos deste projeto, onde a primeira buscara entender o nível de criticidade, leitura e escrita, desenvolvimento psicológico que eles se encontram, e a segunda intervenção será pautada na capacidade coletiva, nível de turma, de criticidade do coletivo, produção coletiva, mediações. E a última etapa será a aplicação das sequencias didáticas, e a contribuição para o desenvolvimento do pensamento critico.

Neste projeto também prevê a utilização dos procedimentos técnicos próprios da pesquisa teórica, que supõe uma pesquisa bibliográfica, pela qual serão feitas a identificação e a localização das fontes de pesquisa, a consulta às obras de referência sobre o tema objeto da pesquisa tendo em vista a reunião das informações necessárias para posterior análise e sistematização. A

pesquisa teórica, segundo Demo (2000, p. 20), é a forma de pesquisa que é

[...] dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos e, em termos mediatos, aprimorar práticas... tendo em vista a relevância crucial de saber manejar criticamente conceitos e suas práticas; trata-se de desconstruir teorias, para construí-las em outro patamar e momento.

“Em Educação, a pesquisa teórica visa, entre outras possibilidades, ao aprofundamento de estudo de conceitos, biografias de educadores, discussões de visões de ensino-aprendizagem.” (VILAÇA, 2010, p. 64).

Tendo como base os referenciais da teoria histórico-cultural, este projeto de pesquisa prevê ações como a localização, reunião e análise das teorizações contidas em publicações, textos, artigos e livros de autores dessa teoria que discutam as questões centradas na atividade de estudo, pensamento teórico e crítico e o papel do ensino no desenvolvimento das crianças.

Pelo referencial teórico proposto, será feita a análise dos conceitos e fenômenos referentes ao tema proposto, buscando a “representação que capta o momento da interação geral dos fenômenos em suas manifestações”, considerando, entretanto que “o primordial consiste em representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediatização, porque só neste processo que conduz a completa diversidade das manifestações do todo”. (DAVIDOV, 1986, p. 131). Só nesta perspectiva os fenômenos não estão dispostos apenas de modo contemplativo e sim de forma a desvendar as conexões internas que revelam as contradições de seus elementos.

Serão adotados os seguintes procedimentos de pesquisa:

- estudo do aporte teórico adotado para a pesquisa;
- levantamento bibliográfico do que já foi produzido sobre o tema;
- estudo e organização das informações levantadas;
- reflexão e análise das informações coletadas;
- organização e sistematização das análises feitas tendo em vista os objetivos propostos para a pesquisa.

RESULTADOS ESPERADOS

Pretende-se alcançar com esta pesquisa contribuições para a prática do letramento em crianças e adolescentes de uma escola pública com índices vulneráveis de apropriação da leitura e escrita, contribuir com o desenvolvimento crítico, social e teórico dos estudantes, aproximando-os da sua realidade, e transformando-as através de suas interpretações.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). Rap e educação, rap é educação. São Paulo: Selo Negro, 1999.
- CANCIAN, N e BEZERRA, E. Alunos de 3º ano não sabem calcular troco, afirma pesquisa. Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 ago. 2011. Cotidiano, p. C5.
- DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú. Editorial Progreso. 1986.
- DEMO. P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.
- GOULART, M.A Cecilia, O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização / The Concept of Literacy under Analysis: Towards a Discursive Perspective of Alphabetization, Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014. Acessado dia www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS - Antología. Moscú: Progreso, 1987, p.104-124.
- EMICIDA, Triunfo, primeiro single do rapper brasileiro, lançado em 2008, mixtape, Pra quem já mordeu um cachorro por comida até que eu cheguei longe, São Paulo, 2008.
- LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do psiquismo. 2ªed., São Paulo: Centauro, 2004.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VIGOSTKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10.ed. Tradução Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006, p. 59-83.
- MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006, p. 193-202.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica: Cortez Editora: Autores Associados, São Paulo, 1980.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo, Cortez, 1992.
- VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. In: e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v. I, Número2, Mai. -Ago. 2010, p. 59-74.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo, Cortez, 1992.
- VYGOTSKI, L.S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: Vigotski, L.S. Obras Escogidas II. Madrid:Visor, 1996.

Índice Remissivo

A

- aluno* 8, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 58, 59, 60, 66, 71, 72, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 90, 93, 95, 96, 104, 105, 109, 110, 114, 116
- alunos* 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 124
- ambiental* 43, 44, 45, 51, 54
- aprendizagem* 8, 17, 19, 21, 24, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 55, 57, 59, 60, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 79, 82, 83, 85, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 122, 123, 124, 127, 128, 129
- Asperger* 12
- autismo* 10, 11, 12, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 27, 44, 57, 64, 76, 92, 101, 109, 122
- autista* 9, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
- autistas* 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23

B

- básica* 41, 72, 73, 86, 100, 111, 123
- Batucan* 43, 44, 47, 53, 54
- Bronfenbrenner* 10, 12, 13, 14, 16, 19, 22, 24

C

- cidadania* 24, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 40, 77, 105
- classe* 8, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 42, 60, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 118, 124
- contexto* 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 32, 37, 44, 45, 48, 49, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84, 90, 96, 97, 101, 102, 103, 118, 122, 123, 127
- contexto familiar* 10, 11, 15, 18, 23
- covid-19* 76, 92, 98, 107
- crianças* 11, 12, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 68, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 95, 97, 122, 124, 125, 127, 128
- crítico* 8, 29, 46, 53, 70, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128
- cultural* 8, 9, 10, 11, 19, 22, 23, 27, 31, 32, 33, 44, 45, 47, 50, 53, 54, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 80, 84, 88, 122, 124, 125, 126, 128

D

defensoria 109, 117

desigualdade 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 97, 124

Diagrama de Bronfenbrenner 10, 13, 14

didática 64, 66, 122, 123, 124, 125, 127

docência 63, 64, 65, 66, 71, 73

E

educação 8, 10, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 51, 53, 54, 55, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 119, 123, 126, 129

educadores 20, 31, 42, 75, 77, 80, 81, 103, 128

ensino 8, 10, 19, 22, 23, 24, 32, 34, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129

escola 9, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 67, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 95, 96, 98, 104, 105, 107, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 134

escola pública 44, 52, 67, 73, 79, 122, 123, 124, 128

étnico-racial 43, 44, 52, 53, 54

F

Família 2, 3, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 89

familiar 9, 10, 11, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 32, 36, 37, 39, 41, 76, 85, 87

famílias 15, 16, 17, 23, 26, 28, 31, 32, 36, 37, 39, 40, 58, 76, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 96

ferramenta 44, 45, 53, 54, 59, 73, 83, 91, 92, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 123, 124

H

humano 10, 11, 12, 14, 24, 25, 33, 37, 40, 53, 54, 68, 69, 70, 72, 84, 93, 97, 122, 125, 126, 127

I

IES 57, 59

igualdade 33, 35, 57, 102

inclusão 10, 11, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 80, 115

inclusiva 11, 23, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 41, 42, 47

individual 16, 30, 45, 46, 60, 72, 73, 74, 125

L

letramento 121, 122, 123, 125, 128, 129

M

moodle 109, 119

motivação 13, 17, 18, 48, 49, 61, 95, 110

música 12, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 60, 122, 123, 127

musicalização 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 55

P

pandemia 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107

pedagógicas 22, 32, 67, 69, 73, 77, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 115, 129

pensamento 22, 27, 29, 34, 37, 40, 47, 61, 64, 69, 72, 74, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

percussivas 43, 44, 45, 47, 49, 50, 54, 55

poesia 121, 122, 124, 125

políticas 8, 11, 22, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 57, 76, 77, 78, 84, 88, 92, 96, 97, 105, 123

práticas 8, 21, 22, 33, 35, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 55, 58, 59, 61, 64, 66, 67, 69, 73, 86, 100, 101, 102, 103, 106, 119, 122, 128

Q

qualidade 8, 12, 21, 22, 34, 35, 41, 46, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 71, 73, 78, 83, 86, 92, 93, 94, 95, 103, 104, 105, 107, 111

R

rap 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129

remoto 81, 92, 101, 102, 103

ritmo 48, 111, 121, 122, 124

S

síndrome 11

social 8, 10, 11, 13, 19, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 50, 52, 58, 60, 61, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 96, 98, 101, 112, 120, 122, 124, 125, 126, 128

superior 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 79, 96, 97, 134

T

TDICs 91, 94, 95

tecnologia 76, 77, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 92, 93, 101, 112, 115

teoria 10, 14, 19, 24, 35, 36, 41, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 86, 122, 124, 125, 127, 128, 129

V

virtual 101, 104, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116

Organizador

Lidonildo Costa Pereira

Mestre em Artes pela Universidade Federal do Ceará - UFC, linha de pesquisa em Ensino de Música. Possui especialização em psicopedagogia institucional pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA. Graduiu-se em licenciatura de Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012). É professor, regente e coordenador de grupos percussivos, pesquisador de processos formativos na área da percussão afro-brasileira, autor do livro "batucan(do) na escola" e multi-instrumentista.



AYA EDITORA
2021