

EDUCAÇÃO E ENSINO

EM PERSPECTIVA



**FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ABORDAGENS
PRÁTICAS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS**

Ivanio Folmer
Liziany Müller
Juliane Paprosqui
Mateus Gonçalves Silva
Maria Cristina Rigão Iop
Organizadores

EDUCAÇÃO E ENSINO

EM PERSPECTIVA



FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ABORDAGENS
PRÁTICAS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

Ivanio Folmer
Liziany Müller
Juliane Paprosqui
Mateus Gonçalves Silva
Maria Cristina Rigão Iop
Organizadores

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e ensino em perspectiva [livro eletrônico] : fundamentos teóricos, abordagens práticas e reflexões contemporâneas / organização Ivanio Folmer...[et al.]. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Liziany Müller, Juliane Paprosqui, Mateus Gonçalves Silva, Maria Cristina Rigão Iop.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-412-1

1. Educação 2. Ensino - Metodologia I. Folmer, Ivanio. II. Müller, Liziany. III. Paprosqui, Juliane. IV. Silva, Mateus Gonçalves. V. Iop, Maria Cristina Rigão.

24-245204

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino : Metodologia : Educação 371.3

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-412-1

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A educação, como alicerce do desenvolvimento humano, social e cultural, é um campo em constante transformação. Ao longo do tempo, os fundamentos teóricos que sustentam os processos educativos têm sido revisados, ampliados e, em muitos casos, desafiados por novas práticas pedagógicas e demandas contemporâneas. A obra *Educação e Ensino em Perspectiva: Fundamentos Teóricos, Abordagens Práticas e Reflexões Contemporâneas* surge com o objetivo de fomentar discussões que interligam a teoria e a prática, destacando os desafios e as possibilidades do ensino em diferentes contextos.

Dividida em capítulos que abrangem múltiplos olhares sobre a educação, esta obra reúne reflexões de educadores, pesquisadores e profissionais da área que dialogam sobre as bases epistemológicas do ensino, as metodologias inovadoras e as abordagens práticas implementadas em sala de aula e além dela. Cada contribuição busca responder a perguntas fundamentais: Como os fundamentos teóricos podem orientar práticas mais inclusivas e eficazes? De que maneira as mudanças sociais e tecnológicas estão redefinindo o papel da escola e do professor? Quais estratégias podem ser empregadas para promover uma educação transformadora?

O livro destaca, ainda, a importância de considerar as singularidades dos sujeitos, os contextos históricos e as dinâmicas territoriais em que o ensino se insere. Abordagens sobre educação inclusiva, ensino híbrido, tecnologias digitais e práticas colaborativas ganham centralidade, mostrando que a educação contemporânea exige uma postura crítica e criativa para lidar com os desafios de um mundo em rápida evolução.

Além disso, a obra convida o leitor a refletir sobre o papel do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Reconhecendo as complexidades do fazer pedagógico, os autores apresentam experiên-

cias práticas que têm potencial de inspirar outros educadores, mostrando que as bases teóricas, quando bem articuladas às práticas, geram impactos significativos na formação de indivíduos críticos e autônomos.

Por fim, *Educação e Ensino em Perspectiva* é uma contribuição valiosa para pesquisadores, professores, gestores educacionais e todos os interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e seus desdobramentos. Mais do que uma coletânea de ideias, a obra é um convite à reflexão, ao diálogo e à construção de novas perspectivas para a educação contemporânea. É, acima de tudo, uma demonstração de que educar é um ato que demanda constante reinvenção, compromisso e sensibilidade diante das múltiplas realidades que compõem o espaço educativo.

Seja como fonte de inspiração ou como material de estudo, esta obra oferece caminhos para quem busca compreender, transformar e ressignificar os processos de ensino e aprendizagem no século XXI.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Empresarização da Educação: O Impacto das novas Políticas Educacionais para a Fragilização do Ensino Público Brasileiro e Gaúcho.....9

Mariana Flores Wizniewsky

doi: 10.48209/978-65-5417-412-0

CAPÍTULO 2

**“Repensando a Educação: Desafios e Perspectivas no Século XXI”
.....26**

Danieli Nunes Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-412-2

CAPÍTULO 3

Movimentos que Incluem, Mentes que Florescem: A Psicomotricidade como Ponte para a Inclusão de Crianças com Tea na Educação Infantil.....43

Maria Jeane Silva Lacerda

Maria Clara de Moraes Lobo Sampaio

Maria Nadyelle Lopes de Souza Nascimento

Francisco Francinete Leite Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-412-3

CAPÍTULO 4

Um Panorama sobre Historiografia, Ensino de História e Ideias Pedagógicas no Brasil Republicano.....60

Luiz de Souza Porto Coêlho

doi: 10.48209/978-65-5417-412-4

CAPÍTULO 5

As Dinâmicas da Educação e a Cidade Educadora como Possibilidade no Processo de Ensino-Aprendizagem.....75

Éder de Souza Beirão

Newton Ataíde Meira

Eduardo Vinícius Pereira Barbosa

doi: 10.48209/978-65-5417-412-5

CAPÍTULO 6

Possibilidades para o Desenvolvimento de Conceitos Matemáticos por meio da Perspectiva da Educação Ambiental.....96

Gabriel Fonsêca Vargas

Miriam Ferrazza Heck

Ana Queli Mafalda Reis Lautério

doi: 10.48209/978-65-5417-412-6

CAPÍTULO 7

Políticas Educacionais em Moçambique: O Cenário da Educação Pré-Escolar.....114

Cayndo Lopes Abdul Cadir

doi: 10.48209/978-65-5417-412-7

CAPÍTULO 8

A Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão Escolar: Concepções e Práticas 124

Marcos Vinícius Amaral Ribeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-412-8

Sobre os Organizadores.....136

Sobre as Autoras e os Autores.....141

CAPÍTULO 1

EMPRESARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O IMPACTO DAS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FRAGILIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO E GAÚCHO

Mariana Flores Wizniewsky

Doi: 10.48209/978-65-5417-412-0

Introdução

Nos últimos dez anos no Brasil, com a entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras modificações profundas nas bases curriculares da educação básica, percebe-se um grande interesse de grandes empresas nessas mudanças, já que a educação se tornou nesse período um campo de grande interesse dessas empresas (muitas internacionais).

Muitas dessas empresas financiam instituições filantrópicas, ONGs, etc. com o intuito de “ajudar” a promover a educação¹. No entanto, sabe-se que tais instituições financiadas pelo setor terciário apenas fomentam o projeto neoliberal de privatização da educação básica, que já conseguiu se inserir no ensino público brasileiro através de parcerias público/privadas.

O projeto de privatização da educação básica é mundial e engloba diversas empresas, instituições, e parte da grande mídia tradicional que acaba sendo

¹ As empresas são multinacionais que através de “fundações” financiam fundações e projetos ligados à educação, como por exemplo, a ONG “Todos pela Educação” que é financiada pela Fundação Bradesco, Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Gol, Ifood, entre outros.

um fio condutor dos interesses privados. Apesar do projeto já estar em curso, torna-se essencial a defesa da educação pública, que acima de tudo é um direito constitucional, que deve ser defendido para que as futuras gerações tenham acesso a um ensino público de qualidade e democrático.

No contexto da privatização, torna-se importante advertir que o interesse dos empresários na esfera educacional também se dá como forma de “controle”, uma vez que formando estudantes com uma base curricular educacional sumariamente técnica (dando ênfase apenas a disciplinas técnicas como a matemática e o português) em detrimento de disciplinas mais humanistas, o que acabam formando indivíduos com escassa formação nas áreas das humanidades, e como consequência desenvolvem um baixo senso crítico. Para esses empresários, essa situação acaba sendo muito conveniente, pois terão “futuros funcionários” alienados e com pouca visão crítica.

No presente trabalho, buscar-se-á fazer uma análise crítica da implementação da BNCC e também desse processo de transição para o novo ensino médio (atualmente em votação no Congresso Nacional), analisando criticamente os fatores que precederam a sua implantação, assim como as circunstâncias, sujeitos e interesses que desencadearam nessas transformações no ensino básico brasileiro. Em um segundo momento, o trabalho fará uma análise da implementação do “Ensino Médio Gaúcho” no estado do Rio Grande do Sul. A presente pesquisa tem natureza exploratória e descritiva, além de se caracterizar como uma investigação bibliográfica.

A BNCC e Novo Ensino Médio, políticas públicas com motivações distintas, mas um objetivo semelhante

No seu período de ascensão (final do séc. XX) o neoliberalismo se acentuou mundialmente, implicando em homogeneização política, econômica e cultural, que ocorre pela padronização da sociedade em diversos aspectos, incluindo produtos, comportamentos e cultura, intensificada com o acesso à internet.

Nesse contexto, entende-se que o neoliberalismo atingiu nos últimos anos diversas esferas, conforme Zanatta et al. (2019):

Compreende-se, portanto, que, à medida que o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado deve intervir pouco na economia, mantendo a regulamentação das atividades econômicas privadas, em um mínimo, permitindo a ação de livre mercado, são reforçadas a predominância dos interesses do capital e a omissão do Estado, nos campos social e educacional, em um processo que corrobora com as desigualdades já existentes. Desta forma, torna-se evidente que o neoliberalismo atua buscando moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como espaço de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes.

Portanto, compreende-se que o projeto neoliberal em curso, tem especial interesse em enfraquecer a imagem o ensino público. De forma ideológica esse discurso pautado na ojeriza a tudo que vem do Estado, principalmente serviços tão importantes como a educação, acabam por atingir a sociedade, que passa a reproduzir tal discurso. Esse fenômeno pode ser observado com mais força no Brasil, a partir das manifestações de junho de 2013, que originaram movimentos como o MBL. Nesse sentido, conforme Souza (2021):

A fragilização de direitos recém-conquistados na área educacional, a exemplo da Educação do Campo, é processo que se inicia nos anos de 2014, com a criação do Movimento Brasil Livre (MBL), de caráter político, conservador e privatista. No documento intitulado “Propostas aprovadas no 1º Congresso Nacional do Movimento Brasil Livre”, realizado em novembro de 2015, fica explícito o caráter privatista defendido para a educação, bem como o uso da repressão quando necessária. O Movimento também defende o fim da função social da propriedade. Em estreito vínculo com o MBL foram criados projetos de leis em estados, municípios e no âmbito federal, conhecidos como “Escola Sem Partido”. De um lado os sujeitos coletivos que defendem a educação pública, crítica e a universalização do acesso à educação superior. De outro lado há coletivos que defendem a privatização e a regulação dos conteúdos escolares, em nome da neutralidade científica e da qualidade da educação. Esse segmento vincula-se ao Movimento Brasil Livre e aos defensores dos projetos de lei intitulados “Escola Sem Partido”. Como escreve Gohn (2017, p. 88), também, o movimento “Compromisso Todos pela Educação” é um exemplo de novo movimento social na área da educação.

Se faz importante contextualizar, que após esse período de manifestações, esses mesmos “atores” participaram ativamente do “golpe jurídico-parlamentar” de 2016.² Nesse período de instabilidade na “confiança” na educação pública, entende-se que o projeto de privatização da educação, idealizado por diversos grupos empresariais disfarçados de instituições, acabou por ser colocado em curso, através da implantação da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do “Novo” ensino médio. Percebe-se analisando a BNCC, que os conteúdos mais prejudicados com esse novo currículo, são ligados às humanidades, principalmente sociologia, filosofia, geografia, história e demais conteúdos relacionados à arte e cultura. Esse mesmo viés foi observado com o “Novo” Ensino Médio, que reduziu as horas-aula relacionadas a essas mesmas áreas do conhecimento. Sobre essas modificações propositais, Zanatta et al. (2019) afirmam que:

Para Libâneo *et al.* (2012), com o avanço tecnológico, o empresariado passou a requerer um trabalhador flexível, com novas habilidades e competências, capaz de se relacionar facilmente em grupo e com aptidão para a resolução de situações-problema. Estas novas aptidões não podem ser desenvolvidas a curto prazo, muito menos pela empresa, por isso, a educação básica ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo, nos países em ascensão, tendo como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas e as competências sociais necessárias à adaptação ao novo paradigma produtivo.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a privatização da educação básica tem objetivos muito mais ardilosos do que podemos analisar à primeira vista. Isso porque os grandes empresários têm “interesse” na área educacional, não só para investir seu capital excedente, mas também para influenciar na criação de políticas educacionais que precarizem o ensino público de qualidade. Essa precarização ocorre com as modificações curriculares que tornam o ensino básico em um ensino extremamente técnico, com poucas ou nenhuma disciplina relacionada às humanidades/artes, como objetivo, de formar futuros funcionários desses grandes grupos econômicos com pouca ou

² O denominado golpe jurídico-parlamentar, foi orquestrado por membros do congresso e do judiciário e culminou no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff em 2016.

nenhuma visão crítica. Para além da interferência desses grupos financeiros internacionais nas mudanças decorrentes da BNCC, também vale destacar o interesse deles na implementação do “Novo” Ensino Médio. Esse interesse é estratégico, uma vez que o ensino médio tem grande importância para as futuras escolhas profissionais dos estudantes, nesse sentido, conforme Zanatta et al.(2019):

O Ensino Médio comporta diferentes concepções: na propedêutica, destina-se a capacitar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; na técnica, o intuito é preparar a mão de obra para o mercado de trabalho; na concepção humanística e cidadã, é entendido, em um sentido mais amplo, que a formação do alunos não se esgota, nem na dimensão propedêutica para a universidade, nem na técnica para o trabalho, mas, sim, compreende as duas, de forma integrada e dinâmica.

Pode-se compreender que o projeto de privatização da educação em curso no Brasil, que acabou influenciando tanto a BNCC quanto a criação do “novo” ensino médio são frutos de um processo de ascensão do neoliberalismo nas últimas décadas. No entanto, enquanto o terceiro setor aponta a privatização como um “progresso” ou de melhoria da educação, na verdade, a privatização da educação, e principalmente as mudanças curriculares que a mesma demanda, acabam por ser um grande retrocesso não só para os estudantes, mas para toda a sociedade. Para constatar tal afirmação basta apenas analisar de que maneira essas demandas foram aprovadas, conforme Costa e Silva (2019) retratam:

As alterações no ensino médio apresentam rupturas profundas com a LDB nº 9.394/96, destacando-se ainda o currículo com a instituição da BNCC do ensino médio, aprovada no dia 8 de novembro de 2018 no Conselho Nacional de Educação, seguindo o mesmo ritual acelerado para aprovação, sem debate e sem acolhimento de críticas feitas por alguns segmentos da sociedade, como o foi a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017. Tal contrarreforma curricular é considerada por especialistas (Freitas, 2018b; Macedo, 2018) equivalente ao common core4 norte-americano, ou seja, a base curricular dos Estados Unidos, lá financiada pelo bilionário Bill Gates (Ravitch, 2018) e aqui pela Fundação Lemann, mesmo que o Brasil já possuísse uma trajetória de elaboração de políticas curriculares consistente, nela incluindo-se, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e o documento intitulado Por uma política curricular para a educação

básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (Brasil, 2014a).

Nesse contexto, percebe-se que a consulta à sociedade assim como, a instituições de ensino públicas voltadas para a formação de professores, não foi levada em consideração para elaboração dessas políticas educacionais tão impactantes. Importou apenas os interesses dos financiadores delas, que como os autores afirmaram, trata-se de uma cópia da reforma educacional norte-americana, e foi igualmente financiada por grandes empresários e/ou como foi no caso do Brasil, por instituições “filantrópicas” que são financiadas por esses mesmos empresários. Essas fundações já estão inseridas no sistema educacional brasileiro, principalmente em instituições de ensino particulares, e por tanto, tornaram a educação uma nova modalidade de investimento altamente lucrativa. Por deterem poder e capital esses grandes empresários se utilizam dessas instituições, fundações, etc., e acabam se inserindo em diversas áreas a fim de alcançar seus objetivos, sobre esse aspecto, Freitas (2018) assevera que:

Examinando a experiência estadunidense, nota-se que apesar da vinculação da reforma empresarial da educação aos refundadores do liberalismo, os “reformadores” operam em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos, no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, imersos no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação. Um recente estudo de Avelare Ball (2017) mostra como no Brasil a reforma se constrói por meio dessas redes de alianças. Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativas e contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado.

O retrocesso advindo dessas políticas educacionais, não se reflete apenas, como já foi tratado, na diminuição da carga horária referente às disciplinas relacionadas às ciências humanas pela BNCC. O “Novo” Ensino Médio aprovado através da Lei nº 13.415/2017 trouxe mudanças questionáveis no ensino brasileiro. Uma dessas mudanças, muito criticada pelos educadores, e pela academia foi o resgate da figura do profissional com “notório saber”, ou seja, qualquer profissional de determinada área poderia lecionar (no ensino técnico) sem formação pedagógica nenhuma. Nesse sentido, Costa e Silva (2019), destacam que:

O ressurgimento da figura do profissional de notório saber constitui-se clara e inequivocamente como uma afronta aos esforços que o país, os pesquisadores e a produção acadêmica na área de formação de professores e as universidades públicas brasileiras têm despendido na qualificação inicial e continuada dos profissionais da educação de diferentes áreas do conhecimento, considerados fundamentais a uma escola e à educação de qualidade socialmente referenciada. A instituição do profissional de notório saber rompe com um importante ciclo de lutas pela valorização docente no Brasil, tendo na formação inicial e continuada por área do conhecimento um de seus pilares, assim como a Lei nº 11.738/08, do Piso Nacional Profissional Salarial. O profissional de notório saber parece estar em consonância com a flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho que emergem com a reforma trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017), ou seja, com a retirada de direitos dos trabalhadores constituídos historicamente nas lutas sociais.

Além do resgate do “notório saber”, a implementação do “Novo” Ensino Médio reestruturou a carga horária dos componentes curriculares tradicionais. Nessa nova carga horária proposta pela reforma, pode-se afirmar que houve uma flexibilização curricular a partir da criação dos “itinerários formativos” que aparecem no artigo 4º da lei 13.415 (lei do novo ensino médio). No entanto, o problema maior da implementação de tais itinerários, seria a forma como eles devem ser implementados em sala de aula, acabando por tomar horas que seriam das disciplinas tradicionais. Acerca dos itinerários Costa e Silva (2019), assim conclui:

A proposta desta reforma é que os alunos tenham a liberdade de escolher, dentre as disciplinas compreendidas como optativas, as que sejam de seu interesse para a composição de sua grade horária de estudos. Entretanto, na prática, não há flexibilização quando são reduzidas as opções, pois só é necessário que a rede ofereça poucas opções. [...] A ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos, com ênfases em cinco áreas distintas e sem a área de Ciências Sociais, tende a conferir ao currículo um caráter utilitarista, voltado unicamente ao atendimento de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, negligenciando, também, a função de “formação para a cidadania” prevista na LDB. A fragmentação do ensino médio em “itinerários formativos específicos” fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontra no Ensino Médio público, tendo como falsa justificativa um currículo mais flexível e atraente para o aluno, que vá reduzir as taxas de evasão. Isso, de fato, vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o apartheid social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta desse nível em igualdade de condições, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino.

Através desses itinerários formativos, o terceiro setor se insere de forma explícita, uma vez que, os materiais referentes a essas novas disciplinas são disponibilizados para os educadores e são materiais produzidos por empresas, institutos, fundações financiadas pelos grandes grupos econômicos. Esse fato demonstra o quão vulnerável se torna o educando de Ensino Médio, que passa por uma fase importante para sua formação escolar, perante um tipo de ensino que acaba não agregando disciplinas importantes para a continuação da formação do estudante. Assim, o Ensino Médio acaba se precarizando, e a educação pública acaba cedendo aos interesses empresariais que desqualificam as disciplinas teóricas e as substituem por disciplinas técnicas que não ajudarão no ingresso do estudante ao ensino superior.

O Ensino Médio Gaúcho

Como se sabe, o “Novo” Ensino Médio foi regularizado pela Lei nº 13.415/2017, e a partir de então foi implementado nacionalmente. No Estado do Rio Grande do Sul, tendo como base norteadora a lei do Novo Ensino Médio e a BNCC, o governo do criou o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino

Médio (RCGEM) que deu origem ao “Ensino Médio Gaúcho”. Segundo o site do Ensino Médio Gaúcho:

O Ensino Médio Gaúcho é caracterizado pela ampliação da carga horária - que passará para 3.000h ao longo dos 3 anos - e pela flexibilização do currículo. A flexibilização curricular se dá por meio dos Itinerários Formativos, podendo o (a) estudante escolher em quais áreas do conhecimento quer se aprofundar. Os Itinerários Formativos são aprofundamentos das áreas de conhecimento que enfatizam uma área focal e outra complementar, dentre as quais os estudantes poderão fazer suas escolhas com foco na realização de seu projeto de vida.

O Ensino Médio Gaúcho tem uma proposta alinhada ao Novo Ensino Médio elaborado em nível Nacional, principalmente com relação à flexibilização do currículo e o aprofundamento da implementação dos Itinerários Formativos. Cabe inferir que o processo de aprovação do Novo Ensino Médio Gaúcho se assemelha muito ao do “Novo” Ensino Médio Nacional, realizado às pressas e com pouca participação dos verdadeiros protagonistas do ensino, os educadores, profissionais da educação e os próprios educandos. Esse processo, ocorreu entre 2020 e 2021 durante a pandemia, portanto as reuniões ocorreram por meio de “lives”. Sobre esse processo Saraiva et al. (2022) destacam:

Em apresentação feita por dirigentes da Seduc-RS na live promovida pelo Conselho Estadual de Educação em novembro de 2020, a diretora pedagógica da Secretaria mencionou a implementação de um projeto-piloto do Novo Ensino Médio em 263 escolas a partir de 2020, um processo que teve início no ano anterior com “ampla participação dos docentes e dos estudantes” (LIVE, 2020) na definição dos itinerários formativos. No mesmo sentido, a coordenadora de ensino médio da Seduc-RS reforçou que as dez temáticas que estruturam os itinerários formativos nas escolas-piloto foram construídas com base nas demandas das comunidades escolares. A propalada liberdade na definição dos itinerários perde força, mesmo no discurso de quem promove a política. O uso da gramática da reforma feito pelas duas gestoras da Seduc-RS na live, apropriando-se de expressões como ‘protagonismo do estudante’ e desenvolvimento de competências e habilidades, contrasta com o fato de apenas 119 das 263 escolas contarem com dois itinerários formativos. Ou seja, mais da metade das instituições de ensino ofereceu apenas um percurso de formação, o que evidencia a falácia da liberdade de escolha. Mesmo em instituições que ofertaram dois itinerários formativos, houve restrições. Em debate do Observatório do Ensino Médio do RS, duas professoras de escolas-piloto rejeitaram o discurso de protagonismo dos/das estudantes e de liberdade de escolha (RODA,

2021a). Uma delas afirmou que aos/às discentes foram designados os dois itinerários disponíveis por meio de um sorteio. A outra disse que a escolha entre as duas opções disponíveis foi feita, na maioria dos casos, por pais/mães durante a matrícula. Em ambas as situações, as professoras destacam que as temáticas dos itinerários foram definidas pela Seduc, sem respeito às demandas apontadas pelas comunidades escolares.

Ainda sobre o processo de aprovação e tramitação do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), o documento basilar do Ensino Médio Gaúcho, não é possível afirmar que a escolha dos redatores e elaboradores do documento ocorreu de forma democrática e que visasse incluir os sujeitos protagonistas das escolas, na síntese de Bellenzier (2022) como de fato tudo ocorreu:

Além de contar com os redatores escolhidos por meio de edital específico, no período compreendido entre os dias 30 de novembro a 14 de dezembro de 2020 houve uma consulta pública por meio da plataforma específica sobre o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Percebe-se que foram dadas, aos jovens, professores e gestores, exatamente, duas semanas (14 dias) para analisar, avaliar e sugerir um documento que possuía, em seu todo, 540 páginas. Para participar efetivamente desse processo de análise, era necessário fazer um cadastro, além de selecionar opções específicas na plataforma, como área do conhecimento, itinerário formativo, área focal, área complementar. Um processo que não poderia ser classificado como simples, considerando a complexidade do documento e o curto espaço de tempo para fazê-lo. Mas foi assim que ocorreu.

Podemos perceber que o “Novo” Ensino Médio Gaúcho foi aprovado pautado nos interesses do Governo Estadual e das nossas velhas conhecidas fundações e instituições privadas, além disso, o contexto da pandemia causou mais dificuldades para a implementação das mudanças propostas, principalmente os itinerários formativos, que não foram necessariamente aprovados pelos educandos; que acabam se prejudicando, uma vez que esses itinerários ocupam muitas horas do currículo e seus conteúdos não aparecem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, segundo Saraiva et al. (2022):

As dificuldades impostas pela crise sanitária, todavia, não garantiram escuta às escolas para encontrar soluções compartilhadas. As críticas de educadores/as em relação à ‘autonomia’ para a implementação da reforma são uma constante. De 15 profissionais da educação da rede estadual que tiveram suas falas analisadas, sendo 11 diretores/as e quatro professores/as do ensino médio, houve apenas um posicionamento enquadrado como aderente ao novo formato, em audiência pública promovida pela Assembleia Legislativa. Foi o de uma diretora de escola-piloto que, apesar de reconhecer o impacto dos baixos salários do magistério, destacando a desvalorização dos/as profissionais da educação, disse que na sua escola houve respeito aos interesses dos/as estudantes, que “estão dando um show de protagonismo” (AUDIÊNCIA, 2021). Ela também mencionou que “tem muita coisa boa sendo feita, muita parceria público-privada para a formação de professores” (AUDIÊNCIA, 2021) e que esses exemplos positivos precisam ser compartilhados. Tal fala foi dissonante em um ambiente marcado pela crítica, com destaque para o desrespeito aos projetos político-pedagógicos de cada comunidade. Durante essa audiência pública da Assembleia Legislativa, os/as demais diretores/as reforçaram a falta de autonomia, já que a Seduc apresentou matrizes curriculares prontas para as escolas do projeto-piloto, desconsiderando as especificidades de cada comunidade escolar.

Nesse processo ficou nítida a falta de importância e respeito impostas às opiniões dos educandos, educadores e até mesmo da comunidade, que efetivamente constituem a escola. Essa forma duvidosa de lidar com a comunidade escolar, por parte dos responsáveis por essa política estudantil vai totalmente contra os “princípios norteadores” citados no RCGEM (Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio) conforme o texto do documento RIO GRANDE DO SUL (2021):

A proposta do Ensino Médio evoca uma perspectiva de Educação Emancipatória, pois estimula professores e estudantes a transformar o ambiente da sala de aula, de acordo com as suas escolhas ou opções pessoais alinhadas aos seus desejos e anseios mais genuínos e ao seu projeto de vida, em interação social e conscientes da sua condição de atores e atrizes, protagonistas, na edificação individual e social. As DCNEM têm como premissa básica a construção de um currículo estruturado pela participação ativa dos estudantes, pois um processo de ensino eficaz implica pensar numa construção curricular que coloque o estudante como ator principal, ou seja, protagonista da sua aprendizagem.

Tendo em vista que, o RCGEM (2021) é o documento que norteia o Ensino Médio Gaúcho, entende-se que na prática o espírito democrático que o próprio documento emana em seu conteúdo acaba por não ocorrer na prática resultando em uma falsa participação democrática, uma vez que, os interesses privados das referidas empresas da área da educação se sobressaem a toda e qualquer medida imposta por essa política educacional. Levando em conta a importância do protagonismo juvenil efetivo, para a construção de uma política educacional que inclua o jovem estudante, assim Bellenzier (2022) se manifesta:

Os portais oficiais utilizam um discurso muito bem delineado e sempre destacando a participação e o protagonismo dos jovens, mas não considera-se que a participação em oficinas, palestras e entrevistas desenvolvam de fato o protagonismo dos estudantes. Souza (2009) relembra que o discurso do protagonismo, no decorrer de sua história, por vezes, foi, ou é, entendido de forma incerta ou ambígua, porém, essa confusão não deve fragilizar a importância da essência do protagonismo juvenil. Demo e Silva (2020), destacam que o protagonismo possibilita aos estudantes uma experiência autêntica de aprenderem como atores em uma posição ativa, e não passiva, como ocorreu, aparentemente, na narrativa das notícias analisadas. Destarte, uma ação protagonista extrapola o viés da participação manipulada, pois, por meio do diálogo, da escuta e da reflexão, os estudantes têm a oportunidade de se reconhecerem parte da sociedade com atores singulares e, com isso, projetam sua própria formação cidadã, de modo a não desenvolverem apenas a autonomia, mas, também, a empatia, o cuidado com o outro e o respeito com posicionamentos contrários aos seus. Nesse sentido, continua-se e destina-se o foco ao instrumento de escuta elaborado e aplicado pelas coordenadorias regionais aos estudantes, que tinha o foco de identificar o que os jovens gostariam de estudar nos itinerários formativos. Esse questionário não possibilitava a liberdade de escolha, isso porque os jovens tinham a limitação de escolher apenas três opções de itinerários formativos por exemplo. Demonstrando, como já afirmado por Carvalho e Gonçalves (2021), uma certa indução das respostas, uma limitação.

Assim, analisando tipo de inclusão e protagonismo que a política estudantil, em questão, prega em seus princípios basilares, compreendemos que houve todo um “sofisticado mecanismo” de manipulação desse protagonismo e até mesmo de uma liberdade totalmente forjada, típica da política neoliberal.

ral que impera na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, conforme Bellenzier (2022):

Observa-se, que, nesse processo de escuta e envolvimento em atividades, não houve o protagonismo estudantil tão difundido. Isso porque a participação dos jovens foi inteiramente passiva e induzida, portanto, não possibilitou aos jovens uma construção e escolha reflexiva. Mas, evidentemente, em nenhum momento, buscou-se de fato dar aos estudantes a liberdade de escolha, uma vez que não seria possível, considerando o contexto político-educacional em que a educação se encontra desde 2017, seria algo inviável, pois não existem estruturas escolares básicas, corpo docente disponível e com formação adequada, poucos são os investimentos para solucionar as demandas presentes nos contextos escolares. Na verdade, a bandeira da autonomia e do protagonismo estudantil fizeram parte de um discurso criado pelos governantes e setores privados que tinham grande interesse nessa reforma e não pensaram na viabilidade dessa proposta nos espaços escolares.

Portanto, torna-se evidente que o “protagonismo” pregado como um dos princípios basilares do Ensino Médio Gaúcho é uma falácia, e possui um mecanismo complexo de manipulação, iludindo os sujeitos ao acreditar que fazem parte da elaboração da política educacional, quando na verdade foram manipulados para criar a falsa ideia de democracia pregada pelos verdadeiros interessados nas reformas curriculares. Vale destacar que a mídia, considerada há décadas como o “quarto poder”, tem um papel importante nessa manipulação, uma vez que, diversas matérias e reportagens circulam reafirmando as falsas premissas impostas pelo Ensino Médio Gaúcho.

Voltando ao aspecto curricular, para além da falsa ideia de protagonismo, outros aspectos foram inseridos no currículo do Ensino Médio, o polêmico “Projeto de Vida” que de certa maneira também se baseia na ideia de protagonismo, mas de forma mais difusa e superficial. Nem os próprios educadores sabem lidar com essa nova matéria, que está disposta como componente curricular oriundo do “Novo” Ensino Médio e também presente nas competências da BNCC, especificamente a competência 6 da BNCC, que dispõe : “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações

próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” Além do projeto de vida, outra figura que ganha força nas mudanças curriculares, esta claramente influenciada pelo setor empresarial é a do “empreendedorismo”.

No Ensino Médio Gaúcho o “empreendedorismo” faz parte de uma unidade curricular eletiva obrigatória, relacionada à área das ciências humanas e sociais aplicadas. Assim, é nítida a tendência tecnicista de todas essas imposições curriculares, ao induzirem o educando a já se preparar para o mercado de trabalho neoliberal, durante a formação básica, perdendo no currículo as disciplinas teóricas básicas para uma formação de qualidade e dificultando assim, sua qualificação para a continuidade dos estudos. Nesse sentido Centenaro (2023):

O interesse dos empresários na educação é instrumentalizá-la como propulsora da retomada do crescimento econômico, investindo em capital humano que por sua vez potencializa a produtividade e a competitividade no mercado internacional. Essa perspectiva contrasta com a resistência histórica de intelectuais e setores da educação que defendem a educação como pública, laica, unitária, promotora de formação integral e não apenas para o mercado de trabalho (LEME, RUIZ; GARCIA, 2019).

Analisando o escopo de todas essas mudanças curriculares dispostas durante a pesquisa, é possível chegar à conclusão que por mais que esteja disfarçado perante princípios “nobres” como o “protagonismo estudantil”, a “liberdade” de escolha de unidade curriculares, o real objetivo de todo esse processo de mudança curricular advindo de todas as políticas educacionais até então tratadas, é o esvaziamento teórico do currículo escolar. O Ensino Médio Gaúcho surge para reforçar ainda mais o caráter empresarial da flexibilização curricular já presente no “Novo” Ensino Médio Nacional e de certa maneira também na BNCC.

Considerações Finais

Ao longo do presente artigo, foi possível elaborar uma breve síntese acerca do processo de reforma curricular que ocorreu durante a última década no sistema educacional brasileiro. Esse processo de mudança curricular envolve agentes e nuances complexos, pois de certa maneira, existiu um contexto político para a sua aprovação. Sabe-se que há muitos interesses envolvidos em uma reforma educacional, no caso específico do Brasil, sabemos que os grandes empresários financiadores de fundações e institutos foram parte dos interessados na reforma. De fato, todas as políticas educacionais tanto nacionais quanto estaduais tratadas, foram legalmente implementadas, mas de forma forjada, uma vez que, a maneira como foram instituídas, não incluiu efetivamente os membros da vida escolar (educadores e educandos). Podemos constatar que tanto a BNCC, o “Novo” Ensino Médio e mais recentemente o Ensino Médio Gaúcho são fruto do contexto sócio político do neoliberalismo. A “Reforma Empresarial na Educação” denominada por Freitas (2018), traz consigo uma onda de retrocesso para a educação brasileira. Essa Reforma Empresarial é ainda mais perigosa no contexto do Brasil, um país com uma alta desigualdade social que acaba refletindo nos índices educacionais. No contexto nacional, o direito a uma Educação Pública de qualidade e que forme sujeitos capazes de pensar por si mesmos, sem o “véu amargo” da alienação, torna-se essencial.

Apesar da implementação da “reforma empresarial” nos currículos e na estrutura educacional, ainda cabe ao Educador o livre arbítrio de escolher quais matérias irá lecionar, o que na atual conjuntura, é uma importante ferramenta para a preservação do ensino público de qualidade. O educador possui em suas mãos a missão de ministrar essas novas disciplinas implementadas e resignificar sua prática adequando seu conteúdo para essa nova realidade. Vale inferir que, a atual estrutura referente ao Novo Ensino Médio (lei 13.415/2017) está sendo votado no congresso, como objetivo de amenizar as mazelas aferidas à

implementação do Novo Ensino Médio. Essas mudanças estão ocorrendo graças ao clamor dos educadores, educandos e de parte sociedade civil, que não estão de acordo com esse processo de empresarização que vem fragilizando a educação pública brasileira e a gaúcha.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. (2017). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>.

BRASIL. (2018). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC. . Acesso em 15 ago. 2024.

BELLENZIER, Caroline Simon. A participação dos estudantes no processo de construção do referencial curricular gaúcho para o ensino médio: de que protagonismo estamos falando? / Caroline Simon Bellenzier. 2022.

CENTENARO, Junior Bufon et al. Da Lei nº 13.415/2017 ao Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio: processos de recontextualização. 2023.

COSTA, Marilda de Oliveira; DA SILVA, Leonardo Almeida. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação. ed. 24.14 out. 2019.

ENSINO Médio Gaúcho. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://ensinomediogauchoo.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gauchos.pdf>

SARAIWA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. Retratos da Escola, v. 16, n. 35, p. 419-442, 2022.

SOUZA, Maria Antonia de. Movimentos Sociais e Educação no Brasil: a Conjuntura de 2013 a 2018. Rev. colomb. educ., Bogotá , n. 81, p. 289-309, Apr. 2021.

ZANATTA, Shalimar Calegari et al . Uma Análise Sobre A Reforma Do Ensino Médio E A Implantação Da Base Nacional Comum Curricular No Contexto Das Políticas Neoliberais. e-Curriculum, São Paulo , v. 17, n. 4, p. 1711-1738, out. 2019.

CAPÍTULO 2

“REPENSANDO A EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI”

Danieli Nunes Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-412-2

Introdução: O Papel da Educação em um Mundo em Transformação

É inquestionável que a educação é uma das forças motrizes da transformação social, assumindo um papel estratégico na construção de sociedades mais justas, participativas e críticas. No entanto, a função educacional enfrenta desafios que têm se intensificado diante das dinâmicas globais contemporâneas. A globalização, os avanços tecnológicos e as crises sociais exigem que repensemos os paradigmas vigentes e a função da escola como um espaço de formação humana e social. No século XXI, a educação, antes vista apenas como uma ferramenta de transmissão de conhecimentos, deve ser reconhecida como um meio capaz de formar indivíduos críticos, preparados para agir como agentes transformadores em um mundo em constante evolução.

Freitas (1994) propõe que o processo educacional seja compreendido como dinâmico, onde o indivíduo se constitui como sujeito participativo e interativo. Esse desenvolvimento ocorre através das relações sociais, mediadas pela linguagem e pelos símbolos. Nesse contexto, a aprendizagem transcende a mera aquisição de conteúdos e envolve a ressignificação contínua do que foi

aprendido, conectando saberes escolares às experiências cotidianas. Assim, a escola deve ser um espaço de conflito produtivo e interação criativa, possibilitando aos alunos construir conhecimentos que os transformem em seres humanos mais plenos e conscientes.

Todavia, essa visão encontra barreiras estruturais na lógica do capitalismo contemporâneo, que frequentemente aliena os indivíduos ao dissociar o sentido e o significado de suas ações DUARTE (2004). Esse fenômeno também está presente na educação, onde currículos e práticas pedagógicas muitas vezes deixam de se conectar às realidades e aspirações dos alunos. DUARTE (2004) destaca que o grande desafio da escola contemporânea é restabelecer essa relação significativa, garantindo que os conteúdos escolares sejam relevantes para a vida dos estudantes. Isso exige romper com modelos pedagógicos utilitaristas, muitas vezes voltados apenas às demandas do mercado, típicos de uma sociedade regida por interesses econômicos.

Historicamente, as instituições educacionais foram estruturadas para perpetuar relações de poder e atender aos interesses de elites privilegiadas JOBIM E SOUZA (2003). Com o passar do tempo e a ascensão do capitalismo e do neoliberalismo, escolas e universidades passaram a priorizar a formação de mão de obra para o mercado em detrimento de projetos educacionais com potencial emancipatório DUARTE (2004); JOBIM E SOUZA (2003). Esse modelo pragmático e produtivista limita os estudantes em sua capacidade de se reconhecerem como sujeitos históricos e sociais, capazes de transformar a realidade que os cerca JOBIM E SOUZA (2003).

Nesse cenário, a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação surge como uma oportunidade para romper com essas limitações. Conforme BARBOSA E ALMEIDA (2020), essas tecnologias têm o potencial de criar espaços de aprendizagem interativos e colaborativos, colocando os alunos no centro do processo educativo. Contudo, Santos (2020) ressalta que a simples introdução de tecnologias no ambiente escolar

não é suficiente. Para que as TDIC sejam efetivamente integradas ao currículo, é necessária uma reformulação das práticas pedagógicas, de modo que estas se tornem mais engajadoras e conectadas às demandas da cultura digital.

A formação dos professores é um ponto central nesse processo. Leonel et al. (2019) defendem que a formação continuada dos educadores é essencial, especialmente para o domínio técnico e pedagógico das ferramentas digitais. É necessário que os professores compreendam como essas tecnologias podem ser aplicadas de maneira significativa para enriquecer o ensino-aprendizagem e conectar os conteúdos escolares aos desafios contemporâneos. Públio Júnior (2018) enfatiza que a capacitação docente deve ir além da técnica, incluindo práticas inovadoras que valorizem o potencial transformador das TDIC.

O currículo escolar, nesse contexto, precisa ser revisitado à luz das mudanças culturais impostas pelo mundo digital. Buckingham (2012) salienta que, para a escola continuar relevante, ela deve refletir a realidade digital em que vivemos.

A educação para a mídia, por exemplo, deve ultrapassar a análise superficial de textos e conteúdos digitais, promovendo práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Essa abordagem implica uma nova postura em relação ao conhecimento e à aprendizagem, alinhada às necessidades da cultura digital e às competências exigidas no século XXI Buckingham (2012).

Outro aspecto essencial é a centralidade da linguagem como mediadora entre o ser humano e a realidade social. Como destaca Brandão (2005), é por meio da linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito histórico e social. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de construção de significados, incentivando uma leitura crítica do mundo que permita aos alunos compreender e transformar suas realidades. Orlandi (2003) complementa, apontando que o trabalho pedagógico não pode ser dissociado de uma análise crítica da sociedade capitalista, que molda as relações sociais e culturais.

Por fim, as instituições educacionais precisam se adaptar às mudanças estruturais exigidas pela sociedade contemporânea. Santiago (2006) defende que a superação da crise escolar requer a reinstituição da escola com base em um novo paradigma. Esse paradigma deve não apenas revolucionar as concepções de conhecimento, mas também imprimir uma nova lógica às práticas educativas e aos valores que orientam o processo educacional.

Em síntese, a educação do século XXI enfrenta o desafio de equilibrar tradição e inovação. É crucial que ela atenda às demandas de uma sociedade interconectada, sem perder de vista seu papel na promoção da emancipação humana. Apenas por meio de uma abordagem crítica, reflexiva e atenta às realidades do mundo contemporâneo será possível construir um modelo educacional que valorize o ser humano em sua totalidade, preparando-o para exercer plenamente sua cidadania e transformar a sociedade. Assim, ao abraçar as possibilidades da era digital, a educação reafirma seu papel como força propulsora de um futuro mais justo e inclusivo.

Com o surgimento da escrita, das cidades e das revoluções científica e industrial, a educação se expandiu, tornando-se um eixo central na organização das sociedades modernas. O ambiente escolar estruturado passou a refletir a necessidade de formar mão de obra qualificada e cidadãos aptos a participar ativamente das transformações econômicas e sociais.

Já no contexto contemporâneo, a educação transcende os limites das salas de aula. Ela não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também forma cidadãos globais, capazes de pensar criticamente, agir com ética e se adaptar às rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Essa evolução reforça a educação como uma ferramenta indispensável de transformação individual e coletiva.

No clima contexto atual, que é caracterizado por preocupações globais como mudanças climáticas, questões sociais como desigualdade e conflitos culturais, a educação tem um papel significativo na criação de indivíduos ca-

pazes de lidar com a complexidade do mundo. No entanto, isso só é possível por meio de uma educação que se concentre em superar a prática de memorizar e reproduzir informações. É crucial dedicar fundos a programas educacionais que promovam o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração. Por exemplo, escolas que utilizam currículo interdisciplinar permitem que os alunos considerem questões de diferentes perspectivas, o que facilita o desenvolvimento de soluções criativas e sustentáveis. Em iniciativas de educação ambiental, a teoria crítica de Freire inspira abordagens que promovem a compreensão dos alunos sobre a interdependência ambiental e o comportamento responsável.

Tecnologia e Desafios Éticos na Educação

A introdução da tecnologia na educação traz consigo uma série de preocupações éticas que precisam ser adequadamente abordadas. A questão mais mencionada entre todos os vários desafios atribuídos à tecnologia nas discussões éticas é a privacidade e a segurança em relação aos dados pessoais coletados e usados nas plataformas digitais. A maioria dos países não tem leis fortes quando se trata de proteção de dados. Isso significa que há um nível muito alto de exposição dessas informações relacionadas aos alunos sendo usadas de maneira inadequada. Portanto, regulamentações muito claras e rigorosas sobre tecnologia na educação são necessárias para que os direitos dos alunos possam ser respeitados no momento da aplicação de tais plataformas e aplicativos.

O professor tem que ser o proponente da tecnologia da informação o tempo todo porque quando as ferramentas digitais são implantadas incorretamente, elas podem afogar as informações no rosto humano que foram entregues por um professor aos alunos. Dessa forma, as interações humanas estão sendo estragadas na tecnologia educacional. Portanto, o envolvimento educacional humano-tecnológico perdido pode ser trazido de volta apenas por meio da oferta de desenvolvimento profissional de tecnologia de qualidade que

seria capaz de incutir uma mentalidade “crítica e inovadora” de “pedagogia tecnológica” nos educadores. Ele argumenta corretamente que a dicotomia tradicional entre instrução e tecnologia não deve então mudar o equilíbrio para uma mediação tecnológica intensificada às custas do aprendizado e da maturação intelectual dos alunos em detrimento do contato humano direto.

A Alfabetização Digital e as Competências do Século XXI

A revolução digital redefine as competências necessárias para viver e prosperar no mundo interconectado. A alfabetização digital é uma prioridade, englobando desde o uso básico de ferramentas digitais até habilidades mais complexas, como a análise crítica de informações e a compreensão das implicações éticas das tecnologias. Além disso, as competências como resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico são essenciais para enfrentar os desafios globais, como as mudanças climáticas e desigualdades sociais.

Exemplos de escolas inovadoras, como a Escola da Ponte, em Portugal, demonstram como a integração de projetos interdisciplinares pode ajudar os alunos a desenvolver essas habilidades. Nessa escola, os estudantes são incentivados a colaborar para resolver questões reais, aplicando conhecimentos de diversas áreas para propor soluções criativas e sustentáveis.

A colaboração intercultural é outra competência cada vez mais relevante. Em um mundo globalizado, a capacidade de trabalhar com pessoas de diferentes origens culturais e sociais é essencial. A educação precisa preparar os estudantes não só para resolver problemas, mas também para colaborar em um ambiente multicultural, desenvolvendo habilidades como empatia, comunicação intercultural e respeito pela diversidade.

O Papel Transformador da Educação na Conscientização Social e Ambiental

No século XXI, a missão da educação não pode e não deve ser apenas preparar indivíduos para o mercado de trabalho. Ela tem que tornar cidadãos críticos e éticos bem cientes dos desafios da sociedade e do meio ambiente que abundam como um desafio e ainda faz com que a responsabilidade social se torne parte do aluno de tal forma que ele ou ela leve suas implicações a sério e, mais importante, aja em companhia para um mundo mais justo e sustentável. Espera-se que novos cursos incluam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em seus currículos - implicando na necessidade de desenvolver nos alunos uma consciência das interdependências globais e uma busca por técnicas de resolução de problemas do século XXI. Por exemplo, os alunos em certas escolas são provocados a apresentar recomendações de políticas ambientais em projetos que simulam conferências climáticas, à medida que aprendem sobre os impactos das mudanças climáticas e a urgência com que elas precisam ser abordadas. Aqui, em termos de espaço, os espaços online para ser mais preciso podem reunir alunos de vários cantos do mundo e instigar diálogos interculturais, bem como o compartilhamento de pensamentos sobre questões globais. No entanto, essas tecnologias devem ser colocadas em prática de forma inclusiva e humana, fortalecendo o papel da educação como uma transformação social e não como uma automação impessoal.

Perspectiva Crítica e Caminhos para o Futuro

Apesar dos avanços, é essencial adotar uma perspectiva crítica sobre as políticas educacionais atuais. Muitas vezes, as decisões políticas refletem interesses econômicos e ideológicos que não priorizam as necessidades das populações mais vulneráveis. Isso é evidente, por exemplo, nos cortes orçamentários em países desenvolvidos ou na alocação ineficiente de recursos em países

em desenvolvimento. Para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e resiliente, algumas ações devem ser priorizadas:

1. Formação docente contínua: Capacitar os educadores para lidar com a diversidade cultural, social e econômica em suas turmas é essencial para garantir uma educação inclusiva.
2. Acesso equitativo à tecnologia: Ampliar programas de inclusão digital em comunidades marginalizadas pode ajudar a reduzir a exclusão educacional e garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.
3. Cooperação internacional: Como os desafios impostos pelas mudanças climáticas e desigualdade social são de tal natureza que só podem ser resolvidos por meio de uma ação internacional concertada, nenhum país pode resolvê-los sozinho. É dever de todas as nações cooperar com tais órgãos e poder popular como a ONU para garantir que todos tenham o direito de aprender e descobrir soluções judiciosas para melhorar as coisas.

Fundamentos Teóricos da Educação e do Ensino

A educação é uma das necessidades mais amplamente conhecidas para a construção de sociedades justas, inclusivas e prontas para a situação dos desafios do século XXI. Mas com transformações tão profundas, sejam tecnológicas, sociais ou culturais, é essencial reconsiderar os paradigmas do sistema em jogo: aqueles que se relacionam com a educação em si. É aqui que a Revolução Digital na Educação emerge não apenas como uma mudança, mas sim como um ponto de inflexão de transição, desencadeando principalmente inovações técnicas, culturais e metodológicas do processo pedagógico. Conforme afirmado por Costa et al. (2012), a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em ambientes de aprendizagem requer soluções que sejam mais do que apenas instrumentais. Os professores precisam desenvolver

certas habilidades pedagógicas para serem capazes de liberar o potencial dessas tecnologias em termos de promoção da criatividade, pensamento crítico e colaboração. Nesse sentido, é importante que os educadores compreendam o efeito transformador das TDIC na dinâmica da educação.

Uma familiaridade básica com tecnologias é necessária, significando o que elas podem fazer e o nível de dificuldade em sua operacionalização pode ser para uso, o usuário sendo professores ou alunos ou ambos (Costa et al., 2012, p. 24). Tal familiaridade deve ser definida dentro de uma visão estratégica na qual o objetivo do educador é fazer uso significativo da capacidade das tecnologias para atingir objetivos de aprendizagem. Por exemplo, o uso do Google Classroom e Moodle informa uma situação em que o professor e o aluno colaboram em um ambiente virtual de forma dinâmica e sistemática.

O Papel Transformador das TDIC na Educação

A mudança foi da mera introdução de tecnologia na educação para a redefinição de pedagogias – tornando as salas de aula interativas, dinâmicas e inclusivas. Isso envolve não apenas o uso de novas ferramentas tecnológicas, mas também novas práticas pedagógicas na sala de aula se tornando interativas, dinâmicas e inclusivas, como Borges disse. Experiências imersivas fornecidas por tecnologias como Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), por exemplo, aumentam o enriquecimento do aprendizado. O aluno de história seria capaz de visitar um museu virtual e o aluno de biologia conduziria simulações em tempo real de sistemas biológicos. Eu os acho extremamente envolventes e muito informativos para os alunos. Outras ferramentas avançadas incluem materiais educacionais incorporados à IA que adaptam a instrução aos requisitos distintos de alunos individuais, como sistemas de aprendizagem adaptáveis. Por exemplo, os sistemas ajustam o desafio de acordo com o progresso registrado pelo aluno para uma experiência de aprendizagem mais produtiva e motivacional. Essas são algumas das maneiras pelas quais o DICT

pode mudar a maneira como a instrução é entregue e o conteúdo é aprendido para aumentar a relação custo-benefício nos processos educacionais.

Os Desafios da Inclusão Digital

Embora as tecnologias apresentem oportunidades significativas, a inclusão digital continua sendo um dos maiores desafios da Revolução Digital na Educação. Muitas comunidades ainda enfrentam barreiras de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet de qualidade, o que agrava as desigualdades educacionais. Segundo Costa et al. (2012), superar essa exclusão digital requer políticas públicas robustas que garantam acesso equitativo às tecnologias para estudantes de todas as classes sociais.

Por outro lado, muitos educadores enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas ao uso das tecnologias digitais. A formação continuada dos professores torna-se essencial para capacitá-los a utilizar essas ferramentas de forma eficaz. Além do domínio técnico, é necessário que os educadores desenvolvam uma abordagem crítica e reflexiva, de modo a assegurar que as tecnologias sejam usadas para enriquecer as interações humanas, e não para substituí-las.

A Educação na Era Digital: Reflexões e Recomendações

Uma perspectiva educacional orgânica será necessária para que a Revolução Digital concretize a transformação que precisa desencadear. É um uso criativo e estratégico das TIC que faz “contribuição” para uma aprendizagem “melhor” “com” e “através” das realidades do século XXI. A principal premissa operacional desta abordagem rápida é a colaboração crescente entre educadores, tecnólogos e administração escolar. Eles devem estar próximos para chegar a soluções personalizadas que abordem problemas individuais relacionados a um contexto de ensino e aprendizagem.

Para a era da informação, a educação precisa oferecer as habilidades básicas necessárias para o mundo de hoje: pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. É possível aprender com o caso de programas interdisciplinares na Escola da Ponte em Portugal como os alunos podem, por meio de projetos baseados em problemas do mundo real trabalhando com equipes, desenvolver esses tipos de habilidades para encontrar soluções inovadoras.

Os currículos escolares precisam ser atualizados com uma sociedade que é digital. Como Costa et al (2012) enfatizam, isso ocorre porque as práticas educacionais inclusivas de TIC tornam a aprendizagem relevante ao criar um ambiente inclusivo e reflexivo preocupado com o desenvolvimento integral do indivíduo.

É hora da educação do século XXI enfrentar não apenas os desafios tecnológicos, mas fornecer as condições para que o aprendizado seja uma experiência transformadora e cognitivamente rica. A mudança digital na educação não se trata de mudar ferramentas; trata-se de repensar o papel da escola, do professor e do aluno na sociedade.

No futuro, é fundamental vincular mais uma vez a integração das TIC com políticas públicas inclusivas, treinamento contínuo de professores e equidade educacional coletiva. Dessa forma, podemos falar sobre a construção de um modelo educacional que prepare as pessoas para enfrentar os desafios de um mundo conectado e contribuir para uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

Perspectivas Contemporâneas na Educação e Ensino Globalização e Educação para a Cidadania Global

A globalização, como um processo de intensificação das interconexões econômicas, culturais e sociais entre países e povos, transformou profundamente os sistemas educacionais em todo o mundo. As fronteiras que antes de-

limitavam culturas, mercados e informações tornaram-se permeáveis, criando um ambiente em que problemas locais são afetados por dinâmicas globais e, inversamente, questões globais requerem soluções coordenadas entre diferentes regiões. Nesse cenário, os sistemas educacionais enfrentam a urgente tarefa de formar indivíduos capazes de compreender a complexidade dessas interações e de atuar de maneira ética e colaborativa em um mundo interdependente.

Essa nova realidade impõe à educação demandas que vão além da simples transmissão de conhecimentos técnicos e acadêmicos. Questões como mudanças climáticas, desigualdades sociais, direitos humanos e convivência em sociedades multiculturais tornaram-se centrais para a formação do sujeito contemporâneo. Mais do que preparar os estudantes para a inserção no mercado de trabalho, a educação deve capacitá-los a agir como cidadãos globais, conscientes de seu papel no enfrentamento dos desafios compartilhados da humanidade.

Problemas muito mais sofisticados precisam de uma abordagem interdisciplinar na educação, pois não podem ser enfrentados por meio de formas isoladas. Fenômenos como a mudança climática mencionada acima não devem ser aprendidos em partes, mas tudo deve ser unido em uma frente do ângulo da ciência natural, social, política e até ética. A educação deve sair de modelos pedagógicos compartimentados e permitir mais conexões entre disciplinas para que os alunos possam analisar problemas de diferentes ângulos.

Essa abordagem inclusiva capacita não apenas o conhecimento dos alunos sobre os problemas em questão, mas também o surgimento de soluções inovadoras e combinadas. Além disso, uma educação interdisciplinar vem junto com práticas incorporadas, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, que são habilidades essenciais em um mundo onde decisões pessoais ou coletivas são sentidas globalmente.

A educação deve, de fato, considerar a perspectiva da cidadania global, que trabalha para preparar as pessoas para viver e funcionar em mundos tão diversos e interdependentes. Tal percepção, portanto, não se concentra em tornar

os alunos ‘consumidores globais’ ou meramente participantes em um mercado de trabalho internacionalizado; em vez disso, ela envolve consciência ética e responsabilidades além das fronteiras nacionais e culturais.

O Papel do Educador na Formação de Cidadãos Globais

A educação enfrenta desafios cruciais no século XXI, caracterizados por rápidas e profundas transformações. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel central, impulsionando inovações radicais nos processos de ensino e aprendizagem. Para atender a uma população amplamente conectada, é essencial que educadores, currículos e metodologias acompanhem essa evolução tecnológica. Embora esse cenário ofereça oportunidades para inovação e melhoria, também apresenta desafios significativos, exigindo reflexão e planejamento estratégico no campo educacional.

De acordo com Públio Júnior (2018), a capacitação docente para o uso das TDIC é essencial não apenas no aspecto técnico, mas também na integração pedagógica e inovadora dessas tecnologias no ambiente escolar. Essa visão é corroborada por Leonel et al. (2019), que destacam a importância da formação continuada para manter os educadores atualizados em relação às novas ferramentas e metodologias de ensino. Para que essa integração seja efetiva, é necessário que os professores compreendam como aplicar as TDIC de forma a enriquecer os processos de ensino-aprendizagem, indo além de seu simples uso instrumental.

Nesse sentido, a inclusão das tecnologias no currículo requer mais do que a adoção de dispositivos ou plataformas digitais. Santos (2020) argumenta que essa integração deve promover uma reformulação das práticas pedagógicas, transformando-as em experiências mais interativas e envolventes para os alunos. Buckingham (2012) reforça a necessidade de um currículo que não apenas contemple a leitura crítica da mídia, mas que também seja aplicado de

maneira reflexiva e politicamente engajada. Os educadores, portanto, precisam se atualizar constantemente sobre novas metodologias de ensino que integrem a cultura digital de forma criativa e significativa, promovendo mudanças na relação entre professores, alunos e o conhecimento.

Essa atualização do currículo e das práticas pedagógicas é essencial para tornar a escola um espaço mais relevante e significativo para os alunos, como observa Públio Júnior (2018). Segundo Guareschi e Biz (2005), projetos educativos devem ir além do conteúdo tradicionalmente imposto pela mídia, adotando linguagens e metodologias que impactem significativamente a formação dos indivíduos. Nesse processo, o papel do professor também se transforma: ele deixa de ser apenas um transmissor de informações para se tornar um mediador e inovador, como aponta Pimentel (2017). Aqui, a sala de aula é transformada em um espaço de aprendizagem dinâmico, onde a tecnologia é usada de forma criativa e reflexiva para envolver os alunos. No entanto, essas mudanças exercem desafios consideráveis que acompanham os benefícios trazidos pela revolução digital. Os educadores devem assumir uma atitude ativa e reflexiva em relação à informação: eles precisam promover o pensamento crítico e o processamento de informações nos alunos Habowski, Cannava e Conte (2018). É imperativo para esse propósito que os educadores desenvolvam habilidades didático-pedagógicas que lhes permitam promover um uso dinâmico e crítico das TIC com base no nível de realidade tecnológica entre os alunos.

Além disso, as TIC forneceram outro passo à frente no ensino: a personalização. O uso da tecnologia torna possível ajustar os métodos pedagógicos às necessidades, habilidades e ritmos de aprendizagem dos alunos individualmente. Esse modelo de ensino não apenas se opõe ao tradicional centrado no professor, mas também redefine os relacionamentos na sala de aula.. Entretanto, para que essas transformações sejam efetivas, é necessário enfrentar o desafio da inclusão digital, garantindo que todos os alunos e professores te-

tenham acesso às tecnologias e saibam utilizá-las de maneira eficaz Pischetola (2016); Ribeiro, Oliveira e Mill (2013).

A formação inicial dos professores também precisa se adaptar a essa nova realidade. Perrenoud (2000) e Lévy (2010) apontam que a formação docente deve englobar tanto o domínio teórico quanto técnico das TDIC, preparando os educadores para experiências de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologia. Isso demanda uma reestruturação nos cursos de licenciatura e na formação continuada, garantindo que os professores estejam capacitados para enfrentar os desafios de um ambiente educacional em constante transformação.

A Revolução Digital na Educação implica muito mais do que a introdução da tecnologia nas salas de aula. Ela reflete uma mudança cultural e metodológica no próprio processo de aprendizagem.” Em outra linha, Habowski, Canavó e Conta (2018) argumentam que até mesmo a incorporação de TICs tem que se mover junto com uma abordagem pedagógica inovadora que leve em consideração as realidades tecnológicas existentes entre os alunos. Portanto, cabe aos professores, administradores escolares e ao governo tornar o aprendizado totalmente inclusivo e, ainda assim, adaptável o suficiente para enfrentar os desafios de hoje. A ênfase será no aprendizado contextual — onde as informações são coletadas, trocadas e usadas significativamente em um determinado contexto. Esses educadores trazem uma transformação onde as escolas são reinstituídas como lugares de descoberta, inovação e empoderamento em resposta às “novas demandas” de uma sociedade globalizada e interconectada.

Avaliação Formativa e Reflexiva

Avaliação formativa e reflexiva; isto é, aprendizagem contínua e pensamento crítico, tem vantagem sobre a avaliação somativa tradicional que até então limitava suas considerações aos resultados finais. Essas abordagens insistem em feedback contínuo, autonomia do aluno, autoanálise e, portanto, desenvolvem uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem e forçam

os alunos a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem. Além disso, o treinamento de professores deve incorporar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (DIT) se quiser enfrentar o desafio imposto pela revolução digital e gerenciar ambientes de aprendizagem interativos que permitirão aos professores usar a tecnologia de forma eficiente para a melhoria das práticas de ensino no século XXI.

Referências

BARBOSA, S. D. P.; DE ALMEIDA, D. V. **O ensino remoto emergencial: mediação tecnológica e estratégias de ensino-aprendizagem**. Caderno Intersaberes, v.9, 2020. Disponível em: <https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1585>. Acesso em: 05 dezembro de 2024.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BUCKINGHAM, D. **As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais**. Matrizes, v. 5, n. 2, p. 93-121, 2012.

COSTA, Rafael Fernando da. **Formação Inicial de professores de Sociologia: uma análise de suas necessidades formativas**. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2009.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev**. A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. Campinas, SP: Cortez, Cadernos CEDES, V. 24, n.62, 1. ed., abr. 2004.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Vygotsky e Bakhtin. **Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

GUARESCHI, P.; BIZ, O. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HABOWKI, A.C.; CANNAVÔ, V. B; CONTE, E. **Reflexões sobre a autoridade pedagógica e a cultura digital**. Rio Grande do Sul, 2018, p. 4. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/60.p df>. Acesso em: 11 novembro de 2024.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEONEL, A. A.; GOMES, N.; KOERICH, V.; SCHWERTL, S. L. **A Formação de Professores na Perspectiva da Mídia Educação**. Revista ENCITEC, v. 9, n. 1, p. 15-30, 2019.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PIMENTEL, F. S. C. **A aprendizagem das crianças na Cultura Digital**. 2. ed. rev. Edufal: Maceió, 2017, p. 88.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

PÚBLIO JÚNIOR, C. **Formação docente frente às novas tecnologias: desafios e possibilidades**. Campo Grande, MS, v. 24, n. 47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5910>. Acesso em: 05 jan. 2024.

RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de; MILL, D. Tecnologia e educação: aportes para a discussão sobre a docência na era digital. In: MILL, D. **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulus, 2013, p. 156.

SANTOS, E. **Desafios da cibercultura na era da mobilidade: Os docentes e seus laptops 3G**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 7, n. 14, p. 27-42, 2020.

CAPÍTULO 3

MOVIMENTOS QUE INCLUEM, MENTES QUE FLORESCEM: A PSICOMOTRICIDADE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Jeane Silva Lacerda

Maria Clara de Moraes Lobo Sampaio

Maria Nadyelle Lopes de Souza Nascimento

Francisco Francinete Leite Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-412-3

Introdução

A psicomotricidade tem se destacado como uma abordagem essencial na educação infantil, especialmente no contexto da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No cenário educacional contemporâneo, onde a inclusão é uma diretriz fundamental, a necessidade de estratégias que promovam o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo torna-se evidente. Nesse sentido, a psicomotricidade auxilia na integração dessas crianças, permitindo participação ativa nas atividades escolares.

O Transtorno do Espectro Autista afeta áreas do desenvolvimento infantil, como habilidades motoras e cognitivas, impactando diretamente a socialização. Com isso em mente, esta pesquisa busca compreender como as atividades psicomotoras podem ser incorporadas de maneira eficaz na educação infantil, facilitando o desenvolvimento integral das crianças com TEA. O problema central

deste estudo é: como a psicomotricidade pode ser utilizada como ferramenta inclusiva, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioafetivas em crianças com TEA?

A justificativa para esta pesquisa apoia-se na demanda crescente por práticas que promovam a inclusão real de crianças com TEA nas escolas. A psicomotricidade, ao integrar corpo e mente no processo de aprendizagem, oferece uma abordagem diferenciada que potencializa o desenvolvimento infantil. Práticas inclusivas que consideram as especificidades de cada criança, especialmente na interação social e nas habilidades motoras, são fundamentais para garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo.

O objetivo geral deste trabalho é compreender como a psicomotricidade pode ser utilizada como ferramenta inclusiva no desenvolvimento de crianças com TEA na educação infantil, potencializando suas habilidades motoras, cognitivas e sociais. Os objetivos específicos incluem a análise da importância dessas atividades para o desenvolvimento psicomotor global, a investigação de práticas pedagógicas que promovam a socialização e a proposta de estratégias psicomotoras aplicáveis no cotidiano escolar.

A metodologia adotada é qualitativa, exploratória e explicativa, com forte componente bibliográfico e documental. A pesquisa qualitativa facilita a exploração de variáveis complexas que não são facilmente quantificáveis, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. Como destacam Denzin e Lincoln (2005), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo, consistindo em práticas interpretativas materiais que tornam o mundo visível e transformam as representações em afirmações que capturam o mundo cotidiano” (Denzin; Lincoln, 2005, p. 3).

Essa abordagem exploratória auxilia na identificação de novas áreas de pesquisa, enquanto o caráter explicativo busca elucidar as relações entre psicomotricidade e desenvolvimento infantil em crianças com TEA. A revisão bibliográfica e a análise documental serão fundamentais para fornecer uma base sólida sobre o tema.

0 Desenvolvimento

Transtorno do Espectro Autista (Tea): Uma Análise Multidimensional das Características, Desafios e Implicações do Neurodesenvolvimento

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica de manifestação precoce, caracterizada por déficits em comunicação, interação social e comportamento (Hartmann et al., 2023). A variabilidade de sintomas, que pode incluir desde ausência total de linguagem até uma fala elaborada, mas inadequada em contextos sociais, reflete a complexidade do espectro. Indivíduos com TEA frequentemente encontram dificuldades em interpretar e aplicar normas sociais e sinais não verbais, o que afeta a qualidade das interações interpessoais (Cunha, 2012).

Outro aspecto importante são os padrões repetitivos e interesses restritos, que se manifestam como movimentos estereotipados ou fixações em tópicos específicos. Esses comportamentos são frequentemente respostas a um ambiente sensorialmente desafiador, representando uma busca por previsibilidade. Contudo, essa rigidez comportamental pode dificultar a adaptação a mudanças e limitar o desenvolvimento de novas habilidades sociais (Borges, Ribeiro & Santos, 2017).

O diagnóstico de TEA, conforme o DSM-5-TR, é baseado em déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Esses sintomas devem causar impacto significativo no funcionamento social e acadêmico desde a infância. A gravidade do transtorno é classificada em três níveis, conforme a necessidade de suporte (APA, 2014).

Por fim, a variabilidade no desenvolvimento cognitivo das pessoas com TEA exige abordagens educacionais personalizadas, que levem em conta tanto os desafios quanto as potencialidades individuais. Uma educação inclusiva é essencial para garantir o desenvolvimento e a qualidade de vida dessas crianças, promovendo uma maior integração social e o reconhecimento de suas habilidades únicas (Menezes, 2020).

A Evolução do Conceito de Inclusão na Educação: da Integração à Transformação das Práticas Pedagógicas

A inclusão, conceito fundamental no âmbito educacional e social contemporâneo, visa assegurar a participação plena de todos os indivíduos na sociedade, independentemente de suas características ou diferenças. Este princípio tem experimentado uma evolução significativa, particularmente a partir da década de 1990, com a promulgação da Declaração de Salamanca. Conforme preconiza a UNESCO (1994), a inclusão constitui um direito inalienável de todas as crianças, transcendendo barreiras de gênero, classe social ou quaisquer outras características individuais e sociais.

A concepção de inclusão ultrapassa a mera presença física dos indivíduos em determinado ambiente, abrangendo o reconhecimento e o acolhimento de suas necessidades específicas. Sekkel et al. (2010, p. 119) enfatizam que estar incluído implica “ter suas necessidades percebidas e acolhidas pelos outros, é trabalhar junto, em um ambiente permeado pela confiança, pelo cuidado e pela reflexão”. Desta forma, a inclusão propõe uma transformação profunda nas práticas educativas, visando acomodar a diversidade humana em todas as suas manifestações.

Ainscow e Ferreira (2003) argumentam que a inclusão emergiu como uma solução para o problema da exclusão educacional, promovendo uma reestruturação das práticas e estruturas educativas para oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos. Esta perspectiva mais ampla sugere que a melhoria das práticas educativas deve ser um objetivo contínuo, voltado para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e responsivos às necessidades diversificadas dos educandos.

O amadurecimento do conceito de inclusão evidenciou a necessidade de uma abordagem holística, que considere não apenas os aspectos acadêmicos, mas também o desenvolvimento socioemocional e pessoal dos alunos. Ainscow (1999) defende que a filosofia da inclusão deve respeitar os níveis

de desenvolvimento essenciais da criança, proporcionando uma educação que vise a maximização de seu potencial. Esta visão exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da cultura escolar, de modo a criar ambientes verdadeiramente inclusivos.

A implementação efetiva de políticas inclusivas e a superação das barreiras existentes têm sido o foco de estudos recentes. Mantoan (2015) argumenta que o caminho para uma escola verdadeiramente inclusiva passa pela institucionalização e expansão de políticas públicas que superem a segregação e a discriminação, comprometendo-se com a identificação e eliminação das barreiras à inclusão.

O papel dos diferentes atores no processo de inclusão, especialmente dos pais e da comunidade escolar, mostra-se crucial. Duhaney e Salend (2000) e Salend (2004) ressaltam que as atitudes dos pais são fundamentais para o sucesso das práticas inclusivas. Este entendimento tem fomentado o desenvolvimento de parcerias mais estreitas entre escola e comunidade, reconhecendo a importância do contexto social e das interações interpessoais no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Em suma, a inclusão deve ser compreendida como um processo dinâmico de transformação social e educacional, que visa à construção de uma sociedade mais equitativa e acolhedora. Conforme argumenta Ainscow (1997), os benefícios da inclusão não se restringem aos alunos com necessidades especiais, mas estendem-se a toda a comunidade escolar, promovendo uma reavaliação contínua das metodologias de ensino, das estruturas escolares e das atitudes dos educadores. Este processo contínuo de reflexão e adaptação é essencial para a criação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e responsivo às necessidades diversas de todos os alunos.

A inclusão na educação é um conceito que tem evoluído significativamente ao longo das últimas décadas, ganhando relevância especialmente no contexto da educação infantil. Esse movimento começou a se consolidar com

importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. De acordo com Mendes (2006), a LDB assegurou “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino”. Essa mudança legislativa foi um marco crucial na direção de uma educação mais inclusiva, estabelecendo as bases para transformações subsequentes no sistema educacional brasileiro. A partir desse ponto, iniciou-se um processo de reflexão e reestruturação das práticas pedagógicas, com o objetivo de atender às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas características individuais. Esse novo paradigma educacional ultrapassou a simples integração física de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, buscando promover uma participação efetiva e igualitária de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

No contexto específico da educação infantil, a inclusão assume um papel essencial, reconhecendo a importância fundamental das experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento futuro da criança. Esta abordagem vai além da mera integração física de crianças com deficiência em salas regulares, buscando promover uma participação efetiva e igualitária de todas as crianças no processo de aprendizagem desde os primeiros anos escolares.

A ampliação do conceito de inclusão na educação infantil, influenciada pela Declaração de Salamanca, passou a englobar todas as crianças que, por qualquer motivo, não conseguiam aproveitar plenamente as oportunidades educacionais oferecidas (DEL PRETTE, 2001). Esta visão mais abrangente trouxe novos desafios e responsabilidades para as instituições de educação infantil, demandando uma reestruturação das práticas pedagógicas e do ambiente escolar.

Miranda e Mori (2003) enfatizam que a inclusão na educação infantil busca “garantir a igualdade de oportunidades a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, promovendo a convivência da diversidade na

escola e a aprendizagem colaborativa”. Esta abordagem exige uma transformação profunda não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na cultura das instituições de educação infantil como um todo.

Entretanto, a implementação efetiva da inclusão na educação infantil enfrenta diversos desafios. Mendes (2006) aponta que o sucesso de programas inclusivos nessa etapa educacional depende de vários fatores, incluindo a capacitação adequada dos professores, a adaptação dos espaços físicos e o desenvolvimento de um currículo que contemple as diversidades. Essas barreiras são particularmente desafiadoras na educação infantil, onde as crianças se encontram em fases cruciais de desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Nesse sentido, a formação de professores surge como um elemento central nesse processo, pois são eles que mediam diretamente as interações e experiências das crianças no ambiente escolar. Além disso, a adaptação dos espaços e dos recursos pedagógicos deve ser planejada de modo a promover a participação ativa de todas as crianças, respeitando suas especificidades e potencializando suas habilidades.

Apesar dos obstáculos, a inclusão na educação infantil traz benefícios significativos para todas as crianças envolvidas. Nuernberg (2008) destaca que “a inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular promove um ambiente rico pela diversidade social e facilitador do desenvolvimento de todas as crianças”. Estudos demonstram que ambientes inclusivos impactam positivamente o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. A convivência com a diversidade desde os primeiros anos escolares contribui para a formação de indivíduos mais empáticos, tolerantes e preparados para uma sociedade plural. Ademais, as práticas inclusivas na educação infantil possibilitam a identificação precoce de necessidades específicas, permitindo intervenções mais eficazes e personalizadas.

Para que a inclusão na educação infantil seja efetiva, é necessária uma abordagem multifacetada, que envolva não apenas adaptações estruturais e pe-

dagógicas, mas também uma mudança nas atitudes e crenças sobre a diversidade e o potencial de aprendizagem de todas as crianças. Vygotski (1997) ressalta a importância da “intervenção psicopedagógica que enfatize a mediação semiótica na relação com o educando com deficiência”. Essa perspectiva destaca o papel essencial das interações sociais e da linguagem no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, especialmente aquelas com necessidades educacionais especiais. A construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva nas instituições de ensino infantil demanda o engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo educadores, famílias e gestores. Somente assim será possível criar um ambiente educacional que não apenas acolha a diversidade, mas a celebre como um elemento enriquecedor do processo educativo.

A Psicomotricidade na Educação Infantil: Fundamentos e Implicações para o Desenvolvimento Integral

A psicomotricidade na educação infantil constitui um campo de estudo fundamental que aborda a interrelação entre o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, contribuindo de maneira significativa para seu desenvolvimento integral. Andrade (2019) destaca que a psicomotricidade se caracteriza pelo uso de movimentos físicos para alcançar aquisições mais elaboradas, incluindo as intelectuais. Essa abordagem evidencia a importância de uma educação que transcenda o simples ensino de habilidades motoras, integrando essas práticas ao desenvolvimento global da criança.

A educação psicomotora, quando iniciada precocemente, condiciona todos os aprendizados subsequentes, tanto pré-escolares quanto escolares. Ela proporciona à criança a oportunidade de tomar consciência de seu corpo, desenvolver a lateralidade, situar-se no espaço, dominar o tempo e aprimorar a coordenação de seus gestos e movimentos. Simultaneamente, esse processo contribui para o desenvolvimento da inteligência, estabelecendo conexões es-

senciais entre o físico e o cognitivo. Garanhani (2005) enfatiza a importância de “vivenciar práticas que, além de reconhecerem o valor pedagógico do movimento do corpo na educação da criança pequena, o compreendam como uma linguagem presente na pequena infância”. Essa perspectiva destaca o papel do movimento como forma de expressão e comunicação, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento global da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 reforçam a importância das práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral na educação infantil. Esses documentos enfatizam que as práticas devem “assegurar o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, BNCC/2017). Nesse cenário, a psicomotricidade se alinha perfeitamente com esses objetivos, oferecendo um conjunto de atividades que promovem a exploração do ambiente, a expressão corporal e o autoconhecimento.

O brincar desempenha um papel essencial nesse contexto, abrangendo múltiplos aspectos como o físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Loro (2015) ressalta a importância do brincar no desenvolvimento integral do ser humano, destacando sua influência abrangente. As atividades lúdicas, quando estruturadas com objetivos psicomotores, oferecem um ambiente enriquecedor para a aprendizagem e o desenvolvimento. Fidelis e Tempel (2005) afirmam que “as atividades lúdicas desenvolvem a imaginação e exigem a tomada de iniciativa, desafiando a inteligência do aluno e do professor para encontrar soluções para os problemas”.

A teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal encontra uma aplicação prática relevante neste contexto. Vygotsky (2010) afirma que “a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o

nível de desenvolvimento potencial”. Essa perspectiva sublinha o papel crucial das atividades lúdicas e psicomotoras no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ao participar de brincadeiras e exercícios psicomotores, as crianças são desafiadas a superar seus limites atuais, alcançando novos patamares de habilidade e compreensão.

A formação e a prática dos educadores são cruciais para a implementação eficaz da psicomotricidade na educação infantil. Garanhan (2005) destaca a importância de “desenvolver uma disponibilidade corporal frente ao trabalho docente com as crianças pequenas; o reconhecimento de suas possibilidades e limitações corporais na docência e, principalmente, a utilização de sua expressividade corporal como estratégia na prática pedagógica da educação infantil”. Essa perspectiva ressalta a necessidade de uma preparação adequada dos professores, não apenas em termos teóricos, mas também práticos, para que possam incorporar efetivamente a psicomotricidade em suas aulas.

A capacitação dos educadores deve incluir um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento infantil, as teorias psicomotoras e as melhores práticas pedagógicas nessa área. Além disso, é essencial que os professores desenvolvam sua própria consciência corporal e expressividade, pois servirão como modelos para as crianças. Falcão e Barreto (2009) destacam que o conhecimento do professor sobre psicomotricidade permite identificar possíveis atrasos de desenvolvimento, contribuindo para intervenções precoces e eficazes.

Para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade, é essencial que a psicomotricidade seja integrada ao currículo da educação infantil. As práticas pedagógicas devem incluir atividades que estimulem não apenas o desenvolvimento motor, mas também o cognitivo e o afetivo, possibilitando que as crianças se reconheçam em suas potencialidades e limitações. A educação psicomotora deve ser iniciada na infância e persistir ao longo do desenvolvimento da criança, conforme Oliveira (2019). Essa abordagem permite que a criança desenvolva habilidades essenciais, como a consciência corporal e a orientação

espacial, ao mesmo tempo em que aprimora suas capacidades intelectuais e emocionais.

Em conclusão, a psicomotricidade na educação infantil representa um campo de estudo e prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Sua implementação eficaz requer uma compreensão profunda de seus princípios, alinhamento com as diretrizes curriculares nacionais e uma formação docente adequada. Ao integrar a psicomotricidade ao currículo da educação infantil, cria-se um ambiente educacional que reconhece a importância do movimento, do brincar e da expressão corporal como elementos fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esta perspectiva holística não apenas prepara as crianças para os desafios educacionais futuros, mas também promove uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida, consolidando a psicomotricidade como um elemento indispensável na educação infantil contemporânea.

A implementação de práticas psicomotoras na educação infantil tem demonstrado resultados promissores, especialmente no contexto da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta abordagem multidimensional, que integra o desenvolvimento motor, cognitivo e social, tem se revelado particularmente eficaz na promoção da inclusão e no aprimoramento das habilidades socioemocionais dessas crianças.

Estudos recentes indicam que atividades psicomotoras estruturadas, como circuitos motores, jogos sensoriais e exercícios de coordenação, proporcionam benefícios significativos para crianças com TEA. Observou-se uma melhoria notável na capacidade de socialização, interação com pares e no desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas. Estas atividades, ao permitirem uma participação ativa e exploratória, fomentam a autonomia e a autoconfiança, aspectos cruciais para o desenvolvimento global destas crianças.

A psicomotricidade relacional, em particular, tem se destacado como uma metodologia eficaz na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos.

Ao proporcionar espaços de expressão livre através do brincar, esta abordagem facilita o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais, como a comunicação não-verbal e a compreensão de normas sociais implícitas. Tais habilidades são frequentemente desafiadoras para crianças com TEA.

Contudo, a implementação efetiva destas práticas enfrenta desafios significativos no contexto educacional. A carência de formação específica dos educadores em práticas psicomotoras inclusivas emerge como um obstáculo primordial. Esta lacuna formativa compromete a capacidade dos profissionais de adaptar as atividades às necessidades individuais das crianças com TEA, reduzindo assim a eficácia das intervenções. Ademais, a escassez de recursos materiais e infraestrutura adequada nas instituições educacionais limita o potencial destas intervenções psicomotoras.

Para superar estes obstáculos, faz-se necessário um investimento substancial na formação continuada dos educadores, com foco específico em práticas psicomotoras inclusivas. Tal formação deve abranger não apenas aspectos teóricos, mas também práticos, capacitando os profissionais a desenvolverem uma disponibilidade corporal frente ao trabalho docente com as crianças pequenas. Paralelamente, é imperativo o aprimoramento das condições estruturais das escolas, visando a criação de ambientes propícios à implementação eficaz de atividades psicomotoras inclusivas.

Em síntese, a psicomotricidade emerge como um recurso valioso na promoção da inclusão de crianças com TEA na educação infantil. Sua abordagem holística, que transcende o mero desenvolvimento físico, alinha-se com os princípios da educação inclusiva. No entanto, para que seu potencial seja plenamente realizado, é essencial adotar uma abordagem sistemática e fundamentada, que englobe tanto a capacitação profissional quanto a adequação do ambiente escolar. Somente assim será possível garantir que as práticas psicomotoras sejam implementadas de maneira verdadeiramente inclusiva, potencializando o desenvolvimento global das crianças com TEA e contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e acolhedora.

Resultados e Discussão

A pesquisa revelou evidências significativas de que a psicomotricidade pode ser um fator determinante no desenvolvimento inclusivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. As atividades psicomotoras, quando planejadas e aplicadas adequadamente, promovem melhorias nas habilidades motoras, cognitivas e socioafetivas, facilitando a participação ativa dessas crianças no ambiente escolar.

Intervenções psicomotoras como circuitos motores, jogos sensoriais e atividades lúdicas demonstraram impactos positivos na autonomia e interação social das crianças com TEA. Essas atividades promoveram maior engajamento com os colegas e o ambiente escolar, reduzindo comportamentos de isolamento. O desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas também foi potencializado, resultando em maior coordenação e controle corporal, essenciais para a construção de autoconfiança.

A psicomotricidade relacional, focada na expressão através do movimento, mostrou-se especialmente eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação não-verbal e a interpretação de normas sociais. O brincar mediado pela psicomotricidade facilitou um aprendizado mais natural e significativo.

Contudo, a falta de formação específica dos educadores e a ausência de recursos adequados em muitas escolas ainda representam desafios para a implementação dessas práticas. Sem um treinamento contínuo e infraestrutura adequada, a adaptação das atividades às necessidades individuais das crianças com TEA fica comprometida, limitando os resultados esperados.

Esses achados reforçam a necessidade de maior investimento na capacitação de educadores e na adequação dos espaços escolares. Além disso, políticas educacionais que incentivem a prática de atividades psicomotoras na educação infantil são essenciais para garantir uma inclusão mais efetiva.

Em síntese, a psicomotricidade demonstra ser uma ferramenta poderosa na promoção da inclusão de crianças com TEA, mas sua efetividade depende de um ambiente favorável e da formação contínua dos profissionais. Essas intervenções não apenas melhoram o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, como também promovem sua integração plena e significativa no contexto escolar, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva.

Conclusão

A presente pesquisa buscou analisar como as atividades de psicomotricidade podem ser efetivamente utilizadas como ferramenta inclusiva na educação infantil, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioafetivas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Evidenciou-se que a psicomotricidade oferece uma abordagem integradora, capaz de atender às necessidades dessas crianças, ao mesmo tempo em que favorece um ambiente inclusivo. A literatura revela que práticas psicomotoras estruturadas melhoram a socialização, a interação com pares e o desenvolvimento motor. A psicomotricidade relacional, em particular, destacou-se como uma metodologia eficaz para a inclusão, facilitando habilidades sociais essenciais, como comunicação não verbal e compreensão de normas sociais.

As contribuições deste estudo para a educação inclusiva incluem a integração da psicomotricidade ao currículo da educação infantil, a importância da formação dos educadores em práticas psicomotoras e a adaptação do ambiente escolar. Ressalta-se ainda a necessidade de abordagens individualizadas para crianças com TEA, reconhecendo a heterogeneidade do transtorno e a importância de estratégias adaptáveis.

Apesar das contribuições significativas, é importante reconhecer algumas limitações e dificuldades encontradas no decorrer deste estudo. Uma das principais limitações reside na escassez de pesquisas empíricas que avaliem quantitativamente os efeitos das práticas psicomotoras em crianças com TEA

no contexto da educação infantil brasileira. Essa lacuna dificulta a generalização dos resultados e a formulação de recomendações mais específicas para a prática pedagógica. Outra dificuldade encontrada foi a diversidade de abordagens e definições de psicomotricidade na literatura, o que por vezes torna desafiadora a comparação direta entre diferentes estudos e intervenções. Além disso, a heterogeneidade do TEA e a variabilidade nas manifestações do transtorno entre as crianças representam um desafio adicional na elaboração de estratégias psicomotoras universalmente aplicáveis. Por fim, a limitação de recursos e a falta de infraestrutura adequada em muitas instituições de ensino brasileiras podem dificultar a implementação prática das recomendações derivadas deste estudo.

Referências

AINSCOW, M. & FERREIRA, W. (2003). **Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais**. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Thais Oliveira. **A contribuição da psicomotricidade na aprendizagem da escrita**. Artigo científico - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Curso de Pedagogia, Bahia, 2019.

AINSCOW, M. (1999). **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press.

BORGES, A. M. F. S.; RIBEIRO, E. M.; SANTOS, L. S. de A. **Transtorno do Espectro Autista**. Fenapaes, Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 3-17, jan./jun. 2017.

Côrtes, M. S. M., & Albuquerque, A. R. (2020). **Contribuições para o diagnóstico do transtorno do espectro autista: de Kanner ao DSM-V**. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, III (7), 864-880.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DEL PRETTE, A. **Psicoterapia comportamental e cognitiva**. Campinas: Psy, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUHANEY, L.; SALEND, S. **Parental perceptions of inclusive educational placements**. *Remedial and Special Education*, v.21, n.29, p.121-128, 2000.

FALCÃO, H.T. BARRETO, M. A. M. **Breve histórico da psicomotricidade. Artigo Científico – Centro Universitário de Volta Redonda**, Volta Redonda-RJ, 2009.

HARTMANN, A. C. de A.; OLIVEIRA, B. F. de; MONTEIRO, L. V. P.; RUFATO, M. P.; AMARAL, G. R. de F. **Transtorno do Espectro Autista e a importância do diagnóstico precoce: uma revisão de literatura**. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 3128-3140, jan./feb. 2023. DOI: 10.34119/bjhrv6n1-244.

MANTOAN, M. T. E. (2015). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial.

MENEZES, Michelle Zaíra Maciel. **O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta**. Monografia (Especialização em Transtornos do Espectro do Autismo). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

MENDES, E. G. **Inclusão escolar: perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. *Escola Inclusiva*, São Carlos: EDUFSCar, 2006.

MIRANDA, M. G. e MORI, D. A inclusão na educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Educação Especial*, vol. 26, núm. 45, janeiro-abril, 2003, pp. 125-144. Santa Maria, Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.

NUERNBERG, A. H. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

Sekkel, M. C., Zanelatto, R., & Brandão, S. B. (2010). **Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos**. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 117-126.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.

CAPÍTULO 4

UM PANORAMA SOBRE HISTORIOGRAFIA, ENSINO DE HISTÓRIA E IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL REPUBLICANO

Luiz de Souza Porto Coêlho

Doi: 10.48209/978-65-5417-412-4

Introdução

O artigo propõe uma imersão no intrincado panorama do ensino de História no Brasil, traçando um percurso que entrelaça a evolução das ideias pedagógicas à dinâmica das correntes historiográficas através de uma revisão bibliográfica ampla. A abordagem inicia-se nos primórdios da constituição da História como ciência no século XIX, desdobrando-se na sua relação intrínseca com a Proclamação da República em 1889.

O texto explora as nuances das correntes historiográficas que moldaram o ensino ao longo do século XX, desde a influência positivista até os desafios impostos pelo regime militar de 1964 a 1985. No contexto da redemocratização, emergem propostas pedagógicas contra hegemônicas, e, com elas, uma nova perspectiva para o ensino de História.

A narrativa culmina na contemporaneidade, destacando as contribuições de pensadoras como Circe Bittencourt e Sandra Pesavento, que enfatizam a importância da interdisciplinaridade e da contextualização, alinhando-se à História Cultural como um terreno fecundo para diálogos enriquecedores com a Literatura.

Ao explorar esses caminhos, o artigo busca não apenas mapear a trajetória do ensino de História, mas também provocar reflexões sobre o papel do passado no entendimento do presente e a construção de uma consciência histórica crítica.

Pensar sobre o ensino de História no Brasil é refletir sobre a própria história das ideias pedagógicas e as políticas educacionais brasileiras. Para contextualizar o Ensino de História no bojo das ideias pedagógicas utilizaremos o clássico *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani, que é fruto de um vasto compilado de pesquisas sobre as ideias pedagógicas presentes na educação brasileira desde a colonização portuguesa até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. No decorrer deste artigo serão estabelecidas articulações entre as correntes historiográficas e o ensino de História no Brasil República.

O advento da História como ciência

Foi no século XIX que a História começa a se constituir como ciência partir das proposições de Leopold von Ranke, frequentemente apontado como “pai” da História moderna. Ranke defende a escrita de uma história objetiva e impessoal fundamentada em fontes primárias, afastando quaisquer subjetividades do historiador. Essa compreensão historiográfica pressupõe que o ofício do historiador se constitua como uma narrativa factual. As ideias de Ranke tiveram um impacto duradouro no campo da história e influenciaram gerações subsequentes de historiadores.

A Proclamação da República, em 1889, faz emergir a necessidade de reformular o ensino de História no Brasil. Como foi apontado por Carvalho (1987), a República foi implementada por uma elite aliada às forças armadas, enquanto o povo ficou alheio àquela movimentação. De acordo com o autor, o povo assistiu bestializado à Proclamação da República Brasileira. Nesse contexto, tornava-se necessário “ensinar” o povo a ser republicano. Assim, o ensino de História se tornou instrumento de divulgação dos valores republicanos.

Nos primeiros anos da República o ensino de História esteve centrado em solidificar a República nascente, construindo mitos fundantes e exaltando figuras heroicas que pavimentaram o caminho para a República.

No campo historiográfico, o início da República coincide com o nascimento da Escola Metódica, uma corrente historiográfica baseada nos ideais positivistas, cujos princípios também influenciaram os líderes da nova República Brasileira. A Escola Metódica, inspirada no positivismo, pretendia transpor os princípios das ciências da natureza (ou ciência física) para a História (Cardoso, 1981). Para esses historiadores, apenas com métodos de replicabilidade e verificabilidade a História conquistaria o *status* de ciência. Foi no ano de 1897 que Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, os maiores expoentes dessa corrente historiográfica positiva, escreveram e publicaram a *Introdução aos Estudos Históricos*, um manual abrangente que discutia métodos e técnicas científicas para a pesquisa histórica. Nesta obra os baluartes do positivismo historiográfico enfatizam a importância das fontes primárias nas pesquisas históricas e cunham a máxima da Escola Metódica: a História se faz com documentos.

Esse paradigma tradicional e positivista de História predominou no meio historiográfico do final do século XIX e a primeira metade do século XX e influenciou diretamente o ensino de História no Brasil. A história factual centrada nos grandes personagens e acontecimentos era a história ensinada nas escolas.

No terceiro (1932 – 1947), quarto (1947 – 1961) e quinto (1961 – 1969) períodos das ideias pedagógicas listadas por Saviani (2011) houve, respectivamente, um período de equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova; houve um período de predomínio da pedagogia nova; e houve um período de articulação entre a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Entretanto, mesmo com essas mudanças no predomínio das ideias pedagógicas, pouco se alterou, na prática, o ensino de História nas escolas.

Em outro texto, Saviani (2008) destaca que existem poucas diferenças substanciais entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Existe um des-

locamento da centralidade de papéis: enquanto o professor é o elemento central na pedagogia tradicional, o estudante passa a ser o ator central na pedagogia nova. No entanto, importa ressaltar que a pedagogia nova esteve restrita às elites por se tratar de um modelo educacional caro e excludente. E no que diz respeito ao ensino de História, pouca coisa mudou: o destaque continuou sendo a história oficial, centrada em grandes eventos e personagens, de forma a buscar no passado um discurso que garantisse um sentimento nacional e mantivesse a unidade territorial.

Nesse período (1932 – 1969) também se desenvolveu, mesmo que timidamente, uma historiografia marxista no Brasil, que rivalizava com a historiografia tradicional conservadora. O método utilizado por esses historiadores era o materialismo histórico-dialético, com bastante ênfase nos aspectos econômicos dos processos históricos. É nesse contexto que Sérgio Buarque de Holanda publica *Raízes do Brasil*, em 1936, e Caio Prado Júnior publica *Formação do Brasil Contemporâneo*, em 1942. Apesar de se filiarem a uma corrente mais crítica do pensamento, nessas obras ainda existia uma tentativa de criar uma identidade brasileira. Holanda (1995), por exemplo, cria a figura do “homem cordial” como identidade do povo brasileiro em *Raízes do Brasil*.

A Escola dos Annales e novos paradigmas

Nesse mesmo período surge na França uma nova corrente historiográfica ligada à Revista dos Annales¹ com uma perspectiva histórica diferente da historiografia positivista. Em *A apologia da História*, considerada uma síntese da compreensão historiográfica da Escola dos Annales, Marc Bloch (2002 [1949]) coloca em destaque a importância da problematização do historiador ao escrever a história. No lugar de uma narração factual de eventos com base em documentos tal qual defendido pela Escola Metódica, Bloch (2002) aponta para a importância dos questionamentos lançados pelo historiador sobre as fontes

¹ Annales d'histoire économique et sociale (Anais de História Econômica e Social, em tradução livre).

históricas. Nesse sentido, mais que catalogar e sistematizar os eventos do passado, é importante que o historiador saiba interpelar o passado.

De forma concomitante e em contexto parecido – a Segunda Guerra Mundial, Walter Benjamin, pensador alemão ligado à Escola de Frankfurt e ligado à Teoria Crítica, escreve suas *Teses sobre o conceito de História*. Na VII tese, Benjamin (2020 [1940]) critica a historiografia tradicional, ou historicista, apontando que há uma relação de empatia entre o historiador tradicional e os vencedores, pois ao produzir uma história oficial o historiador beneficia sempre os dominadores/vencedores. Em contraponto ao paradigma da história positivista, Benjamin (2020, p. 117) aponta que a tarefa do historiador materialista histórico é “[...] escovar a história a contrapelo”. Mas o que significaria escovar a história a contrapelo? Ao analisar a VII tese de Benjamin, Michael Löwy conclui que escovar a história a contrapelo “[...] significa, então, considerá-la do ponto de vista dos vencidos, dos excluídos, dos párias” (Löwy, 2005, p. 79). Pensar o passado a partir da perspectiva dos vencidos é uma ruptura direta com o paradigma tradicional-metódico-historicista-positivista.

Embora haja diferenças entre os marxistas e os seguidores dos Annales, Ciro Flamarion (1981) observa semelhanças entre os dois grupos. Entre os principais pontos destacados estão a rejeição da abordagem histórica centrada em eventos isolados em favor da análise de fenômenos coletivos e sociais, o desejo de desenvolver uma síntese abrangente da história social, a concepção da história como uma disciplina que aborda tanto o passado quanto o presente, e a compreensão da multiplicidade das temporalidades - incluindo o tempo dos eventos, das conjunturas e da longa duração ou estrutural.

Entre o quinto período (1961 – 1969) e o sexto período (1969 – 1980) listados por Saviani (2011) acontece uma transformação profunda na conjuntura política brasileira: o golpe militar em 1964 que instalou uma ditadura autoritária e repressiva no Brasil e que durou até 1985. Esse período foi marcado por forte patrulhamento ideológico, controle e repressão à intelectualidade e ao sistema de ensino. Só se ensinava o que o governo ditatorial autorizava.

Este cenário político impediu que as discussões que efervesciam no campo educacional e no campo historiográfico ganhassem espaço na educação brasileira. Saviani (2008; 2010) mostra que no período da Ditadura Militar predominou a pedagogia tecnicista como ideia pedagógica oficial. A pedagogia tecnicista coloca a ênfase do processo educativo nas técnicas e procedimentos, transformando o professor num simples operário da educação. Nessa perspectiva pedagógica o “sucesso” educacional se dá quando professor aplica corretamente as técnicas prescritas. No período ditatorial, como aponta Circe Bittencourt (2018), o ensino de História esteve submetido à educação cívica, nacionalista e moral. A História como disciplina foi retirada do currículo e em seu lugar foram inseridos os *Estudos Sociais* que, aliados à *Educação Moral e Cívica* (EMC) e à *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB), componentes curriculares inseridos pela ditadura, davam o tom cívico e moralista a que a educação brasileira estava submetida.

Paradoxalmente, foi no contexto da repressão e do patrulhamento ideológico dos anos ditatoriais que muita produção crítica foi produzida. Foi em 1968, ano da edição do Ato Institucional Nº5 (AI-5), que Paulo Freire publicou a *Pedagogia do Oprimido*, exilado no Chile. Foi nesta obra que Freire (2019) caracterizou a pedagogia tradicional com uma “educação bancária”, na qual o professor detentor do conhecimento age como transmissor ou depositante dos conteúdos e o aluno, receptáculo passivo do conhecimento, apenas acolhe o conhecimento transmitido pelo professor e depositado no aluno. Nessa obra Paulo Freire lança a proposta de uma educação libertadora, crítica e emancipadora que leve em consideração a realidade dos estudantes em uma perspectiva dialógica.

O movimento pelas Diretas Já, a reabertura política e o processo de redemocratização que marcaram o início da década de 1980 criaram, no Brasil, um ambiente favorável às discussões acerca de uma educação crítica e emancipatória. As ideias represadas durante a Ditadura Militar puderam entrar no contexto pedagógico e educacional brasileiro. Saviani caracteriza o sétimo período (1980

– 1991) das ideias pedagógicas no Brasil como um período de “[...] emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas” (Saviani, 2011, p. 14), quando houve uma “[...] busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem” (Saviani, 2011, p. 402). A partir da redemocratização, na década de 1980, houve uma abertura para novas abordagens no ensino de História, com a valorização do pluralismo de ideias e a busca por uma educação histórica que promovesse o pensamento crítico e a cidadania ativa. Foi nesse período ganharam força as propostas pedagógicas contra hegemônicas, tais como a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica.

Nesse mesmo período também emergiram novas concepções historiográficas que se contrapuseram à historiografia tradicional. Carlo Ginzburg, nos anos 1980, criou a micro-história, uma abordagem historiográfica que opera a partir de evidências indiciárias, vestígios que podem ser identificados nas pessoas comuns. É a partir do contexto particular e local que Ginzburg (2007) e a micro-história procuram lançar luz sobre a história geral. A micro-história se ocupa principalmente de aspectos da cultura e da dimensão simbólica da vida humana. Além disso, a essa corrente historiográfica atua de forma interdisciplinar para enriquecer a compreensão histórica.

Jacques Le Goff, principal expoente da terceira geração da Escola dos Annales, teceu considerações importantes sobre as relações entre história e memória. Le Goff (1994) argumentou que a história e a memória são duas dimensões complementares da consciência histórica. Enquanto a história se baseia em registros escritos e métodos acadêmicos para compreender o passado, a memória refere-se às lembranças pessoais e coletivas das pessoas e à forma como elas constroem narrativas sobre sua própria história.

A quarta geração da Escola dos Annales caminha na direção de investigar a dimensão cultural da vida humana e suas representações. Para Chartier (2002), as crenças, os hábitos, os comportamentos, os rituais, a arte e demais

elementos culturais de uma sociedade nos permitem compreender melhor o passado e desvendar a complexidade das interações entre indivíduos e a cultura ao longo do tempo. Uma das principais contribuições de Chartier reside na sua abordagem interdisciplinar. Ele percebeu que a cultura não poderia ser compreendida exclusivamente a partir de uma única perspectiva, como a história ou a literatura. Em vez disso, ele defendeu a importância de cruzar fronteiras disciplinares, incorporando elementos da antropologia, sociologia, semiótica e outros campos. Essa abordagem abrangente permitiu a Chartier analisar a cultura em sua totalidade.

Outro historiador da quarta geração dos *Annales*, François Dosse, também trouxe contribuições para a desconstrução da pretensa impessoalidade objetiva do historiador preconizada pela história tradicional. Dosse (2003) propõe uma abordagem histórica que se concentra em detalhes e pequenos fragmentos de informações para reconstruir o passado. Em vez de abordar a história através de narrativas abrangentes e eventos significativos, a história em migalhas busca entender a experiência histórica através de elementos menores, como cartas, diários, anotações, fotografias, objetos cotidianos e outros vestígios que podem ter sido negligenciados em análises históricas tradicionais.

As correntes historiográficas impactam diretamente o ensino de História, pois os professores de História são formados em contato com as correntes historiográficas que predominam em determinado momento e contexto. A formação do professor incide na prática docente. Foi a chegada desses paradigmas historiográficos mais críticos e problematizadores no Brasil que possibilitaram avanços no ensino de História sob outra ótica.

A redemocratização e os novos paradigmas

É na esteira desse movimento que emerge após a redemocratização que duas historiadoras brasileiras trazem contribuições importantes para o ensino de História: Circe Maria Fernandes Bittencourt e Sandra Maria Pesavento. Am-

bas as historiadoras enfatizam a importância da crítica, da reflexão sobre a memória e da diversidade de abordagens, além reforçarem a importância de uma abordagem interdisciplinar no Ensino de História a fim de construir um conhecimento histórico mais sólido que leve em consideração diversos aspectos do passado.

A abordagem de Bittencourt se concentra em tornar o ensino de história mais relevante, crítico e engajador para os alunos. Para isso, Bittencourt (2008) enfatiza a importância de contextualizar o ensino de História, conectando eventos históricos com questões contemporâneas e preocupações dos alunos. Isso torna o ensino mais relevante e envolvente, pois os estudantes podem ver a aplicação prática do que estão aprendendo em suas próprias vidas. Essa abordagem contextualizada não pode estar dissociada de um ensino de história crítico, incentivando os alunos a questionar, analisar e avaliar diferentes fontes históricas e perspectivas. Isso ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e a capacidade de formar opiniões informadas.

Bittencourt defende a interdisciplinaridade no ensino de história, encorajando a integração da história com outras disciplinas, como geografia, literatura e ciências sociais. Isso amplia a compreensão dos alunos sobre como os eventos históricos estão interligados com outros aspectos da sociedade. No entanto, a autora alerta que “[...] o rompimento com as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos escolares não é uma tarefa fácil” (Bittencourt, 2008, p. 255). Apesar de a importância de uma abordagem interdisciplinar de ensino ser quase uma unanimidade entre os educadores, sua concretização é um desafio, pois demanda uma mudança de postura por parte dos educadores.

Bittencourt (2004) também enfatiza a importância de incluir diferentes vozes e perspectivas na narrativa histórica. Isso envolve o reconhecimento das contribuições de grupos marginalizados e minoritários para a história, tornando o currículo mais inclusivo e representativo, acompanhando o movimento das correntes historiográficas mais recentes de se afastarem do *modus operandi* da historiografia positivista.

Por fim, Bittencourt promove uma abordagem dialógica no ensino de História, incentivando o diálogo entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Isso cria um ambiente de aprendizado colaborativo e participativo. É nesse contexto que a autora insiste na premissa de que o estudante deve ter contato direto com fontes históricas, sejam elas textos, imagens, objetos, entre outros, de maneira que o estudante consiga construir um conhecimento histórico significativo. O professor exerce um papel crucial na mediação entre o estudante e a fonte histórica. Contudo, Bittencourt alerta que esse movimento não pretende transformar o estudante em um “pequeno historiador” (Bittencourt, 2008, p. 328), pois as fontes históricas têm finalidades distintas para o historiador ou para o ensino de História, e essas finalidades não se confundem.

A perspectiva de ensino de História de Sandra Jatahy Pesavento se aproxima da perspectiva de Circe Bittencourt no sentido de pensar abordagens de ensino que tornem o ensino de História mais contextualizado e significativo para os estudantes. Além disso, ambas as autoras enfatizam a necessidade de romper com uma abordagem tradicional, que muitas vezes se limita à memorização de datas, eventos e personagens. Pesavento (2005) também destaca que o ensino de História não deve se limitar a uma única narrativa, mas deve incluir diferentes vozes e pontos de vista, incluindo aqueles historicamente marginalizados, permitindo uma visão mais ampla sobre o passado.

Um dos princípios fundamentais dessa abordagem é a ideia de que a História deve ser ensinada como uma disciplina viva, que está em constante diálogo com o presente. Isso significa que o ensino de História não deve se restringir apenas ao passado distante, mas também deve abordar temas e questões contemporâneas, permitindo aos alunos estabelecer conexões entre o passado e o presente. Dessa forma, o ensino de História se torna uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão mais profunda da sociedade e da cultura.

Além disso, a interdisciplinaridade é valorizada por Pesavento. Ela acredita que a História não deve ser ensinada de forma isolada, mas integrada a

outras disciplinas, como Geografia, Literatura, Artes e Sociologia, ampliando assim a compreensão dos contextos históricos e culturais. É a partir desta concepção que Pesavento (2000; 2003; 2006) busca promover diálogos entre História e Literatura, além de analisar possíveis interseções entre ambas.

Segundo a autora, a relação entre literatura e história é uma interação complexa e enriquecedora. Essa relação desempenha um papel fundamental na compreensão do passado e na construção de narrativas históricas mais ricas e significativas. Pesavento (2005) acredita que a literatura não é apenas uma forma de entretenimento, mas também uma fonte valiosa para a compreensão da história. Ela argumenta que a literatura oferece uma representação vívida das mentalidades, valores, conflitos e experiências de pessoas em diferentes períodos históricos. Nesse sentido, a literatura é vista como uma fonte histórica que vai além dos registros factuais e fornece uma visão mais profunda das vidas e das sociedades do passado. A autora afirma que a “[...] Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos” (Pesavento, 2005, p. 82).

De acordo com Pesavento (2003), nos debates entre História e Literatura são discutidos temas como real *versus* ficção e verdade *versus* imaginação. No entanto, a autora aponta que tanto na literatura quanto na história a imaginação é necessária. A literatura pode ser fruto de pura imaginação, mas contém elementos do real, do cotidiano. Ao mesmo tempo, ao remontar o passado, o historiador também precisa da imaginação, pois reconstrói um passado que já não existe na sua integralidade. Com isso a autora não quer dizer que a história e a literatura funcionam da mesma forma, mas que ambas criam uma representação do que é real. No caso do historiador, a imaginação entra em cena pelo fato de o passado “não ser mais observável nem passível de reexperimentação, ele é apenas imaginado” (Pesavento, 2003, p. 19).

A interseção entre literatura e história, na perspectiva de Sandra Pesavento, é uma via de mão dupla. A literatura enriquece a história ao lançar luz

sobre as experiências humanas, enquanto a história contextualiza a literatura, tornando-a mais significativa em seu contexto histórico. Essa relação complexa e simbiótica entre as duas disciplinas não apenas enriquece nossa compreensão do passado, mas também nos lembra da importância de considerar múltiplas perspectivas e fontes na construção do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, a literatura é uma janela para as complexidades da experiência humana ao longo do tempo.

Este trabalho se filia à compreensão de ensino de História defendida por Bittencourt e Pesavento: um ensino de História alicerçado em uma concepção interdisciplinar que promova diálogo com as diferentes disciplinas para construir um conhecimento mais amplo e total acerca do passado. No lugar da memorização, o ensino de História deve levar o estudante a refletir e problematizar o passado de forma crítica, estabelecendo relações entre o passado e o presente e pensando o futuro. Por fim, cumpre destacar que este trabalho observa o passado sob a perspectiva da História Cultural por se tratar de um paradigma que se abre ao diálogo com outras áreas do conhecimento, criando um terreno fértil para se estabelecer diálogos entre a História e a Literatura.

Considerações Finais

Ao traçar as linhas que conectam as ideias pedagógicas às correntes historiográficas, percebemos a complexidade desse diálogo, influenciado por contextos políticos, sociais e culturais. A evolução desde a República até a redemocratização revela não apenas mudanças estruturais, mas resistências e transformações nas práticas educacionais.

A influência do positivismo e da pedagogia tradicional se faz notar nos períodos iniciais, consolidando uma abordagem factual e centrada em grandes eventos e personagens. O impacto do regime militar cria um cenário de imposição ideológica, moldando o ensino de História de acordo com os interesses do governo autoritário. Paradoxalmente, é nesse período de repressão que vozes

críticas se erguem, como a de Paulo Freire, propondo uma educação libertadora em contraponto ao modelo “bancário”.

A redemocratização permite o florescimento de propostas pedagógicas alternativas, marcando o surgimento da pedagogia histórico-crítica. Circe Bittencourt e Sandra Pesavento se destacam nesse contexto, defendendo uma abordagem interdisciplinar que contextualize o ensino de História, conectando passado e presente. A importância atribuída à diversidade de perspectivas e a necessidade de romper com a abordagem tradicional permeiam as contribuições dessas pensadoras.

A interseção entre História e Literatura, proposta por Pesavento, oferece uma visão rica e multifacetada do passado, ressaltando a necessidade de considerar diferentes formas de narrativa na construção do conhecimento histórico. Essa abordagem dialoga diretamente com a História Cultural, estabelecendo um terreno propício para ampliar as fronteiras do ensino de História.

À medida que revisamos essa trajetória, somos desafiados a repensar não apenas o que ensinamos sobre o passado, mas como o fazemos. O papel do professor como mediador e provocador de questionamentos torna-se crucial, e a valorização da interdisciplinaridade e da diversidade de vozes se revela como um caminho promissor para uma educação histórica mais rica e significativa. O desafio persiste: como escovar a história a contrapelo, rompendo com paradigmas estabelecidos, e como, juntos, construímos uma narrativa que reflita a complexidade e a pluralidade do nosso passado? Essas considerações finais, longe de serem um ponto final, abrem as portas para um diálogo contínuo sobre o papel e o futuro do ensino de História no Brasil.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. Organização e tradução: Adalberto Müller, Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

CARDOSO, Ciro F. **Uma introdução à História.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DOSSE, François. **A história em migalhas.** Bauru: EDUSC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das Teses sobre o conceito de história.** São Paulo, Boitempo, 2005.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Leituras Cruzadas: diálogos da história com literatura.** Porto de Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. **O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura.** História da Educação, Pelotas, p. 31 - 45, 01 set. 2003.

_____. **História & literatura: uma velha-nova história,** Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, Debates, 2006. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>>.

_____. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESANVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. **Sensibilidade na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 9-22.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

CAPÍTULO 5

AS DINÂMICAS DA EDUCAÇÃO E A CIDADE EDUCADORA COMO POSSIBILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Éder de Souza Beirão

Newton Ataíde Meira

Eduardo Vinícius Pereira Barbosa

Doi: 10.48209/978-65-5417-412-5

Introdução

No âmbito escolar, recentemente, ocorre um movimento alinhado à economia capitalista, tornando-se um dos principais fatores do aprisionamento dos alunos aos espaços limítrofes das escolas. Consequentemente, os alunos são impedidos de aprender nos entornos da cidade e das instituições de ensino. Neste sentido, a busca pela adequação da escola à modernidade e à economia capitalista encontra-se alicerçada pela denominada – pedagogia tradicional – que compreende tudo aquilo contrário ao seu método enquanto, não-pedagogia, impedimento o avanço de uma versão emancipadora da educação.

A pedagogia tradicional, utilizada pelo sistema capitalista, reforçando esses limites, diminui os conflitos entre os sujeitos sociais da escola e da cidade, e incentiva o consenso ao cercear todas as suas ações à dinâmica intramuros da educação, imperando uma competição incessante pelo alcance de metas de desempenho escolar. Assim, instala-se um ambiente favorável à competição

entre os alunos, com limites ao desenvolvimento do estudante, e, assim, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Em oposição a esta versão tradicional da pedagogia, existe a denominada não-pedagogia, a versão emancipadora, oposta à anterior, pois tenta diminuir e/ou retirar as fronteiras existentes entre o que está dentro e fora da escola, tornando a cidade (dinâmica extramuros) um espaço de integração ao processo de ensino-aprendizagem de alunos (FREIRE, 1979).

A versão emancipadora da pedagogia preconiza a importância do fato de que, o aprendizado do estudante, não se deve ocorrer apenas no âmbito das escolas (intramuros), mas, também, na cidade. Appadurai (1997) corroborou com essa afirmativa demonstrando que os sujeitos ou grupos sociais não devem ser mantidos encarcerados em lugares fechados, mas em profundo deslocamento e comunicação, na cidade.

Inclusive, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), em seu art. 205, expressa que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Logo, é depreendido pela prescrição constitucional que, um dos objetivos principais da educação, portanto, do Estado, é a oferta e/ou aquisição da cidadania cujo processo de ensino-aprendizagem do estudante somente é possível se ocorrer dentro e fora da escola. Isso implica numa formação escolar assentada pelo convívio, pela sociabilidade, pelo conhecimento dos entornos das escolas conferindo a estes sujeitos sociais a cidadinidade e, em alguns casos, a possibilidade de um “fazer-cidade” (AGIER, 2011).

Face a essas considerações que expressam a importância da temática proposta, o presente estudo possui as seguintes questões-problema: O processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer apenas no âmbito das escolas, tendo em

vista uma dinâmica educacional intramuros? O mesmo também deve ocorrer levando-se em consideração uma dinâmica educacional extramuros?

Na busca de responder às questões norteadoras traçadas para o presente estudo, foi definido o objetivo geral de apresentar considerações acerca da dinâmica intramuros da educação e a extramuros da educação, representadas pela pedagogia tradicional e pela cidade educadora, respectivamente. A primeira representa o que vem sendo desenvolvido na maioria das instituições de ensino e a segunda uma proposta de processo educativo que ocorre não só nas escolas, mas, também, nos mais diversos espaços da cidade como uma opção extra no processo de ensino-aprendizagem.

A Competição e Hipervalorização do Desempenho Escolar e a Dinâmica Intramuros da Educação

As transformações e a modernização ocasionadas pelo avanço do capitalismo e da globalização trouxeram consigo a doutrina neoliberalista que impactou diretamente no funcionamento, na estrutura da escola e sua relação com a cidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A adoção do neoliberalismo não permite grandes mudanças na educação. As mudanças necessárias sofrem com as várias limitações existentes e impostas pela pedagogia tradicional. As mudanças realizadas são admitidas com o único intuito de corrigir detalhes defeituosos da ordem estabelecida, de forma que as determinações estruturais fundamentais da sociedade sejam mantidas com as exigências inalteráveis da lógica global. A lógica do capital impede que mudanças verdadeiras sejam realizadas (MÉSZAROS, 2008).

O capitalismo estabelece mecanismos de regulação que tanto estimulam como também retraem o processo de desenvolvimento e rompimento com as desigualdades e a exclusão. Este controle que é firmado pode se transformar em uma ferramenta de resistência à emancipação social e, por consequência, à cidadania (SANTOS, 2006). Corroborando com o pensamento do autor, Savia-

ni (2001), afirma que as políticas educacionais emancipatórias contribuem no processo de inclusão e aceitação dos demais segmentos da sociedade, visando, assim, ultrapassar a barreira das diferenças. Como podemos perceber, essas barreiras acabam por serem endossadas pela pedagogia tradicional.

Impedir a denominada não-pedagogia e as políticas educacionais emancipatórias e permitir que apenas a pedagogia tradicional seja utilizada no âmbito das escolas significa limitar e, até prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Dentre as várias práticas limitantes da pedagogia tradicional, a mais comum tem sido limitar o cotidiano dos estudantes somente ao espaço interno das escolas (a dinâmica intramuros), controlando o acesso destes à área externa e seus entornos.

Considerando a importância do contato do estudante com a cidade e os entornos da escola no processo de ensino-aprendizagem, este, tem sido veementemente repellido há algum tempo. Tanto que, alguns teóricos conservadores como, Hannah Arendt, criticam e questionam a visão moderna da educação.

Ao invés de proporcionar inovações ao processo educativo, a adoção do neoliberalismo como sistema econômico não permite grandes avanços na área educacional, como já fora mencionado. A prioridade nesse cenário é a produção de capital no espaço e, para tal, a competição assume o foco central cujo, objetivo, é a retenção de todo o excedente de produção. O tempo aqui é reduzido e integrado ao espaço para que haja maior produção e acumulação de capital. Para o aumento da produtividade é disponibilizado uma infraestrutura mais adequada à realização das funções com vistas a aumentar a produção e, consequentemente, as trocas capitalistas (HARVEY, 2005).

No âmbito da cidade, este é o processo descrito por Harvey (1996) como a mudança do gerenciamento para o empresariamento da cidade. Jacobs (1984) afirma que esta mudança pode ter implicações de longo alcance para o nosso futuro e o crescimento urbano.

Com isso, instala-se um quadro de competição interurbana por recursos, empregos e capital em que, os socialistas municipais e vanguardistas, disputam no jogo capitalista a atuação como agentes disciplinadores dos próprios processos, aos quais, tentam resistir (HARVEY, 1996). O mesmo tem ocorrido no âmbito escolar, onde a competição, representada pela busca incessante pela melhoria no desempenho escolar e de aprisionamento das pessoas, em direção a dinâmica intramuros.

Outro fator que tem limitado a vida dos estudantes à dinâmica educacional intramuros é a violência que existe dentro e fora da escola, compreendidas pelas violências física e simbólica. A violência física acontece quando um ou mais indivíduos oprime (m) outro (s) sujeito (s) através do uso excessivo de força corporal ou armada (ZALUAR, 1999). Já a simbólica ocorre através de instrumentos que assegurem a dominação de uma classe sobre outra (BOURDIEU, 1989).

A violência física, na maioria das vezes, ocorre em regiões que convivem com intensa pobreza e desigualdade onde há abundante uso de armas de fogo e drogas ilícitas e, esses fatos, limitam em muito as oportunidades educacionais e econômicas dos estudantes e moradores em geral que são, em geral, inadequadas ou inexistentes (ZALUAR; LEAL, 2001).

As escolas que deveriam se encarregar da reprodução social e cultural, porém têm sofrido com a violência e o crime organizado. Esta situação desafia e ameaça a capacidade da instituição de ensino em gerar e manter o consenso, pois sem a ordem e coesão social mínima, torna-se impossível a manifestação dos conflitos, uma vez que estes perdem seus limites institucionais (ZALUAR; LEAL, 2001).

A discussão sobre a violência que ocorre dentro e fora das escolas e seu impacto sobre o desempenho escolar renderia diversas discussões e trabalhos acadêmicos que poderia provocar o esgotamento do tema abordado, mas esse não é objetivo do presente estudo. Portanto, não extrapolei esse limite para não prejudicar a discussão que está em curso.

Harvey (1996) afirma que a urbanização da cidade deveria ser considerada como processo social que ocorre no espaço onde vários atores sociais, com objetivos e agendas variados, pudessem interagir através de suas práticas espaciais, inclusive, os estudantes das escolas. Essa tendência tem se provado cada vez mais eficiente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Porém, as escolas têm convivido cada vez mais com esse ambiente de competição trazido através da busca incessante por melhoria de desempenho escolar e pelo aprisionamento dos estudantes nos muros das escolas, focando numa dinâmica educacional intramuros.

Bourdieu (1992) revela sua angustia com a busca incessante por melhoria no desempenho no âmbito escolar que desconhece outra forma de motivar seus alunos que não seja pela performance nos testes padronizados.

Esses atos, além de limitarem o processo educativo dos alunos aos muros das escolas, impedem que conheçam e se apropriem dos espaços existentes nos entornos das instituições de ensino e desenvolvam suas táticas para além das estratégias impostas pelas autoridades da escola e da cidade (CERTEAU, 2009), podendo, assim, fixarem efetivamente os conteúdos transmitidos pelos professores em sala de aula.

Como já fora mencionado, os gestores públicos das cidades têm focado seus esforços na produção e acumulação de capital. Esse processo acaba banindo todo e qualquer conflito, toda discussão, além de se unir apenas para fins de competição. Com isso, surge um novo elemento dessa utopia urbana, a unidade de todos os cidadãos, o chamado patriotismo de cidade. Assim, o consenso se instala, pois, o debate e o conflito ameaçam a tão desejada competitividade urbana (VAINER, 2003).

Ocorre que, o conflito, é um dos aspectos mais importantes da sociabilidade urbana, pois é concebida uma forma de sociabilidade na medida em que cria a unidade por meio da interação entre os opostos. No desenrolar dos conflitos, são desenvolvidas regras e formas de comunicação e expressão de

suas divergências e de seus interesses opostos, instituindo a socialização para o conflito e à medida ou limite para a violência. Ou seja, o espaço para o comportamento socializado no próprio embate (SIMMEL, 1995).

Para Simmel (1995), o conflito contribui para a regulação social, para a criação de normas comuns às partes envolvidas, baseadas em ideias partilhadas de justiça, respeito mútuo e espírito esportivo. Por isso, é tão importante que os alunos acessem ao que está no fora da escola (da dinâmica extramuros), e não tenha sua mobilidade restrita à dinâmica intramuros, pois, através do acesso integral aos espaços, os mesmos, poderão a partir dos conflitos gerados, encontrarem soluções concretas à melhoria do convívio em sociedade dos cidadãos à sociabilidade urbana.

O conflito é inevitável e necessário às sociedades, uma vez que o consenso nunca é total e permanente. Isto posto, faz-se necessário garantir os espaços para sua manifestação sem que, um ou mais dos participantes, provoque a destruição ou a censura definitiva de seus oponentes, tornando, assim, o consenso incompleto e precário, apesar de seu dinamismo (ZALUAR, 1999).

À medida que o conflito é banido ou desestimulado no convívio dos cidadãos, a cidade assume um caráter meramente técnico e profissional, blasé. Na cidade, qualquer vocação, tende a assumir um caráter técnico e profissional, e a disciplina que qualquer vocação de sucesso impõe, acentua a tendência da especialização (PARK, 1967). No âmbito escolar, essa situação fica ainda mais evidente através da já mencionada, busca exacerbada por melhoria do desempenho, traduzida pela aplicação de vários testes padronizados anuais utilizados para avaliar do mesmo, principalmente na escola pública.

Depois de ter evidenciado de forma resumida o que têm ocorrido na educação e no processo de ensino-aprendizagem atual, que limita os estudantes aos muros das escolas (dinâmica intramuros), impedindo suas interações com os entornos das instituições de ensino. Faz-se necessário mencionar, no próximo tópico, o fato de que a escola é um espaço sociocultural que possibilita conexões com seus entornos através de uma dinâmica extramuros.

A Escola como Espaço Sociocultural e a Dinâmica Extramuros da Educação

Quando a escola é vista sob a ótica da cultura, a mesma, passa a ser considerada um espaço dinâmico onde se cria o cotidiano, seres humanos concretos, sujeitos sociais que estão presentes na história e são atores dela.

A escola é um espaço sociocultural que possui duas dimensões. Institucionalmente, é composta por um conjunto de normas que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos e, cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos. Isso incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas (DAYRELL, 1996), de transgressão e de acordos (CERTEAU, 2007). Nessa última, os sujeitos da escola, estão envoltos sobre toda uma trama social, uma teia (GEERTZ, 1989), que a constitui enquanto instituição de ensino.

E, apesar do clima de cordialidade e respeito existente dentro do ambiente escolar, das ajudas mútuas estabelecidas entre seus subgrupos são formados verdadeiros pactos. São formas únicas da arte de fazer o cotidiano escolar, táticas (CERTEAU, 2007), que cada grupo estabelece entre si, denominando cultura do grupo. Essas táticas são utilizadas para que esses grupos formados por alunos, professores e demais funcionários dessas instituições de ensino resistam às mudanças do ambiente escolar através da criação de táticas que se oponham àquilo que fora estabelecido pelas autoridades competentes das escolas e na cidade em que estas mutações estejam em curso.

Essas mudanças nas relações sociais e as adaptações estratégicas que são utilizadas dizem respeito às características presentes na sociedade capitalista e globalizada. Assim, as relações estabelecidas e as táticas adotadas influenciam o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam (DAYRELL, 1996).

As relações estabelecidas pelos sujeitos sociais e as táticas que, os mesmos, utilizam para sobreviverem e resistirem à sociedade capitalista e ao pro-

cesso de globalização, impõem aos estudantes, a dinâmica educacional intramuros que, como já fora mencionado, algumas vezes neste trabalho, limita a ação, e, principalmente, o processo de ensino-aprendizagem destes indivíduos.

Apesar desse isolamento e aprisionamento dos sujeitos nas escolas que foram criados pelas políticas neoliberais através de muros, grades, cadeados e trancas. Essas políticas tentam impedir que elementos estranhos adentrem às instituições como, também, evita que quem está dentro, saia. Porém, não se consegue estancar os sons emitidos por aqueles que ali estão, pois, os ruídos do lado de fora acabam adentrando à escola e, os de dentro, são ouvidos do lado de fora (PEREIRA, 2010).

Essas estratégias acabam por criarem, nessas escolas, algumas dificuldades de dialogarem com os lugares onde estão localizadas, apesar de fazer parte e de suas instalações servirem por muitas vezes de referência espacial. As instituições públicas de ensino, em sua maioria, atendem às crianças e aos jovens das regiões onde estão inseridas, porém de modo extremamente limitado, distanciado da realidade dos alunos (PEREIRA, 2010).

Para Kramer (2000), a aprendizagem tem estreita relação com o espaço físico em que são desenvolvidas as atividades de ensino. Portanto, permitir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra não só dentro como fora das escolas, pode contribuir e, muito, para o aprimoramento desse processo. Pois, o contato com a cidade, com o espaço, com os entornos é de extrema importância para os estudantes.

Apesar de já ter se repetido exaustivamente no texto, parece-me que há uma limitação imposta aos estudantes de desenvolverem seus processos de ensino-aprendizagem por estarem aprisionados nas escolas. Isso tem em vista uma dinâmica intramuros de educação e, isso, torna-os prejudicados e condenados a uma vida de oportunidades escassas.

Corroborando com todas essas concepções apresentadas, Bourdieu (1997), afirma que ambientes homogêneos tendem a reprodução de caracterís-

ticas do próprio lugar, resultando, assim, em um hábito específico. Essa homogeneidade diz respeito a indivíduos portadores de capital em quantidades semelhantes. Relacionando a posse de capital à vivência na cidade, a despossessão, torna cada vez mais limitada a experiência urbana dos sujeitos considerados despossuídos, condenando-os a estar do lado daqueles que também não possuem capital (BOURDIEU, 1997).

Partindo desse pressuposto, Bourdieu (1997), evidenciou que num lugar onde há sujeitos despossuídos se tem como efeito a reprodução da despossessão. E, é diante dessa situação, que o autor nos ensina um efeito inerente aos lugares que são segregados: o efeito de atração “para baixo”. Distantes de endereços desprestigiados, fundamentalmente, por uma ausência, (especialmente a da assistência do Estado - e do que disso decorre), os espaços segregados estão repletos de aspectos que reforçam a desigualdade, atraindo-os, assim, “para baixo” (BOURDIEU, 1997). Esses alunos que têm sua liberdade cerceada acabam se defrontando com ambientes homogêneos e se tornando indivíduos que convivem com essa homogeneidade, num contexto de despossessão.

Ao elucidar essa questão dos despossuídos, da reprodução da despossessão e do efeito de atração “para baixo”, Pierre Bourdieu deslinda o fato de que a dinâmica da educação não pode se ater apenas à dinâmica intramuros. Ou seja, também deve levar em consideração a dinâmica extramuros, uma vez que se apenas a primeira for utilizada no processo de ensino-aprendizagem o mesmo ficará comprometido, prejudicando assim os alunos das escolas.

Feito os esclarecimentos sobre a escola como espaço sociocultural e sobre a dinâmica extramuros da educação, o tópico a seguir abordou como se constitui a cidade e suas possibilidades educativas, bem como a cidade educadora e como esta pode servir de opção e/ou de complemento ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A Possibilidade da Cidade Educadora

Antes de mencionar conceitos e classificações inerentes à temática da cidade educadora é preciso contextualizar a mesma e, para isso, faz-se necessário compreender a relação entre a educação e a cidade, além de suas possibilidades educativas.

Quando nos propomos a compreender a relação entre a educação e a cidade, torna-se possível avaliar os impactos da urbe sobre a escola e ainda abre nosso olhar para que outras formas de educação que são possíveis, aconteçam, principalmente, aquelas que podem ser realizadas nos entornos das instituições de ensino, a dinâmica extramuros da educação.

Michel Foucault foi quem deu as primeiras contribuições sobre a relação entre a educação e a cidade. O autor presume que a disciplina indique a distribuições de indivíduos no espaço. Através dessa premissa, Foucault (2009), chegou à conclusão de que a disciplina facilitou o processo de alfabetização a partir de estratégias que retomavam a lógica de distribuição dos corpos discentes no espaço, a escola (MARQUES, 2007). Assim, os procedimentos disciplinares passaram a funcionar concomitantemente, como mecanismos para enquadrar a figura do aluno (em horários, carteira e filas) e, também, como operadores pedagógicos (incluindo avaliações e testes de capacidades e treinamentos de habilidades).

As escolas – que à época eram comumente concebidas no modelo de convento e de internato – tornaram-se, não só máquinas de aprender (MCFARLANE, 2011), mas, também, de vigiar, hierarquizar e premiar; uma máquina capaz de fazer dos corpos discentes objetos do poder disciplinar para, assim, deixá-los dóceis. De tal modo, passava a haver economia de tempo, obediência, a instalação de verdadeiros “quadros vivos”, o que evitava a indisciplina, a heterogeneidade e tudo o que impedia o controle e, por tabela, o aprendizado (VEIGA-NETO, 2005).

Apesar de ter desenvolvido esses estudos há muito tempo, ainda é possível observar a permanência de muitos dos traços do modelo disciplinar supracitado nos espaços escolares da contemporaneidade. Sodré (2012) afirma que isso fica evidente ao passo que, ainda hoje, as instituições de ensino continuam a seguir os pensamentos monológicos da prisão e da Igreja.

Porém, nem só da permanência devem viver as escolas, pois, trata-se de uma instituição que é fruto de uma acumulação desigual dos tempos e que se originou através de diferentes contextos históricos. Em razão disso, a mesma, não deve ser enunciada de forma rígida, uma vez que a escola tem deixado de ser uma instituição “fechada” e vem se tornando, paulatinamente, “aberta” e sensível às mudanças de seu tempo, reproduzindo lógicas e dinâmicas extramuros no seu cotidiano para além da intramuros (GOMES, 2014).

Apesar de haver muita resistência à dinâmica educacional tradicional, capitalista e neoliberal, detentora do monopólio da educação, a escola, tem assistido à multiplicação de inúmeros espaços educativos e, esses espaços, ultrapassam os limites da mesma. A dinâmica extramuros proporciona novas possibilidades de educação. Gadotti (2005) afirma que a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educacionais. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente e espontâneo.

É nas cidades que as práticas sociais ocorrem e, estas, podem ser incorporadas ao processo educativo, uma vez que compreendem dinâmicas culturais, de formação de valores, de troca de saberes, e, em última instância, da própria subjetividade. As cidades constituem nas multiplicidades de locais dessas práticas, assim como, a continuidade e a descontinuidade educativa. Nesse sentido, podemos considerar os territórios urbanos como redes de relações e práticas que configuram os fatos sociais educativos, o processo de ensino-aprendizagem (CARRANO, 2003).

Para Freire (1993, p.23) “há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando

quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as cidades educarem”.

Freire e Macedo (1990) afirmam que “o primeiro livro de leitura é o mundo”. Portanto, se os estudantes aprendem na cidade e vivenciam a mesma, estarão lendo o mundo. Paulo Freire acreditava tanto na “cidade educadora” que no ano 1991 escreveu um livro intitulado “Educação na Cidade”, relatando suas experiências na cidade de São Paulo/MG.

Para entender sobre o que seria cidade educadora é preciso entender, de forma resumida, que existem duas concepções de cidade: a neoliberal e a emancipadora. Na concepção neoliberal de cidade, apenas o mercado deve ser considerado no processo educativo, pois o objetivo é a formação de consumidores. A outra concepção de cidade, intitulada de emancipadora, defende que o papel da escola é formar cidadãos (BAVA, 2001).

A relação entre a cidade e a educação pode se dar por diferentes perspectivas. Conforme Bernet (1993), professor da Universidade de Barcelona, essa relação é estabelecida a partir da concepção de que a cidade é envolvente, agente e conteúdo da educação.

Essa concepção nos leva a questionar sobre a organização da educação na cidade, as relações e seus ideários de cidade a serem construídos, os riscos e as potencialidades inerentes a perspectivas mais voltadas à escola ou focadas na cidade, os modelos de cidade que as orientam etc. Assim, é possível entender os pontos positivos e negativos de se adotar tal perspectiva (ALMEIDA, 2008).

Nesse contexto, a pedagogia urbana traz consigo um ideal de cidade a ser construído, colocando de lado a perspectiva da educação limitadas aos espaços, tempos, processos e atores das escolas. Surge uma cidade em construção com “uma imagem forjada com materiais prospectivos e projetivos”, passando a servir de contraste à cidade real, orientando, assim, as novas edificações para que seja construída uma cidade melhor (BERNET, 1993).

Conforme Almeida (2008, p. 5), “trata-se de saber qual é a ideia de cidade que a própria cidade humana, socialmente construída, ao mesmo tempo configura e desfigura”. Como a proposta foi construir um estudo, procurei-me ater apenas a relação entre a educação e a cidade e na organização da primeira na segunda, e não na ideia da cidade em si.

De acordo com Machado (2005, p. 161), Jaume Trilla Bernet apresenta três concepções pedagógicas que tem como referência a cidade. Essas são expressadas através do uso metafórico do conceito de cidade, a saber: (1) escola-cidade; (2) cidade-escola; e (3) cidade educativa.

No primeiro uso, a escola-cidade, a escola assume a forma de comunidade educativa e, faz, da cidade, seu modelo de organização e funcionalidade. Essa sociedade educativa simula a complexidade de uma cidade. A escola passa a funcionar como uma cidade onde os estudantes estudam, trabalham, tem tempo e opções de lazer, estabelecem relações comerciais, prestam serviços, exercem controle por meio de mecanismos de segurança, possuem divisão de funções, órgãos e cargos etc. Nesta configuração da escola, utiliza-se uma pedagogia participativa onde, as crianças e os jovens, não são apenas como alunos, mas, também, “cidadãos” com direitos e deveres além da real possibilidade de participarem na gestão da sua “cidade”. No segundo uso, a cidade-escola, a cidade transforma-se para produzir formação e ensino segundo o modo escolar. Já no terceiro e, último uso, a cidade educativa¹, a potencialidade educativa da cidade é reconhecida e, com ela, a escola é reconhecida como principal elemento de formação de cidadãos (MACHADO, 2005).

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais — econômica, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação e a promo-

¹ Essa expressão ficou conhecida através do Relatório que tem como título “Apprendre à Être” (em português, “Aprender a Ser”) que fora formulado por Edgar Faure para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Ano Internacional da Educação (1970) e publicado em 1972. A cidade educativa compreendia a “um processo de “compemtração íntima” entre educação e “vida cívica””.

ção da cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, faz-se necessário a promoção e o desenvolvimento do protagonismo de todos os seus cidadãos — crianças, jovens, adultos, idosos — na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora (GADOTTI, 2005).

Para que seja considerada educadora, a cidade, precisa de ter personalidade própria, estar integrada no país onde se localiza. Sua identidade é interdependente ao território, ao qual, está inserido e à história, à qual, resulta. Ela não está fechada em si mesma, mas, sim, relaciona-se com seu entorno: outros centros urbanos do mesmo país, cidades de mesmo porte de outros países. Essas relações implicam novas aprendizagens, intercâmbios, solidariedade e melhoria da qualidade de vida de seus habitantes (CABEZUDO, 2004). Com isso, todos os habitantes dessas cidades que estão inseridos, neste contexto, acessam o direito à cidade educadora, a um processo de ensino-aprendizagem mais adaptado à realidade dos estudantes, da população.

O direito à cidade educadora, assim como, o direito à cidade, não se refere a mais um direito a ser institucionalizado no arcabouço jurídico do Estado, mas, sobretudo, ao direito de experimentar e usufruir da centralidade urbana no ritmo do valor de uso em oposição ao valor de troca, o que exige necessariamente o rompimento com a lógica capitalista de produção do espaço (LEFEBVRE, 2008).

Além de possuir as funções tradicionais (social, econômica, política, prestação de serviços, etc) a cidade educadora assume a intencionalidade e a responsabilidade de promover o desenvolvimento de todos os seus habitantes: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Uma cidade educadora se oferece generosamente a seus habitantes, promove seu desenvolvimento e cria sujeitos e cidadãos (CABEZUDO, 2004).

Apresentados os principais conceitos acerca da cidade educadora, faz-se necessário reconhecer as possibilidades e potencialidades educacionais existentes na cidade e o quanto estas podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no âmbito das escolas.

Limitar este processo, à dinâmica intramuros da educação, significa cercear a liberdade dos atores sociais e o desenvolvimento do trabalho dos (as) professores (as) e, principalmente, da aprendizagem dos alunos. Essas limitações podem provocar sérias consequências na vida desses indivíduos, impedindo que, os mesmos, tornem-se adultos mais conscientes de seus direitos e deveres, de sua cidadania e cidadinidade. Tornar a cidade parte do processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos sociais, proporcionando a todos uma dinâmica educacional intramuros e extramuros é contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, conferindo, aos mesmos, maior capacidade cognitiva e consciência de seus direitos e deveres como cidadãos, integrantes da cidade, cidadãos.

Conclusão

Por meio das leituras realizadas para a construção do presente estudo pude constatar que a educação neoliberal restringe o processo educativo de alunos aos muros das escolas (dinâmica intramuros da educação) e os obriga a competirem por metas de desempenho escolar e, isso, não deveria ocorrer. Pois, essa estratégia, restringe o processo de ensino-aprendizagem e as oportunidades dos sujeitos sociais da escola. Essa restrição é muitas vezes imposta pela falta de aprimoramento neste processo e pelo temor à violência urbana e à criminalidade nos entornos da escola.

Apesar desses fatos que, são de extrema importância, alguns estudiosos (DAYRELL, 1996; PEREIRA, 2010) apontam para a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem transbordar e ultrapassar a fronteira dos muros das escolas, podendo ocorrer nos entornos, priorizando uma dinâmica extramuros da educação. Quando esses atores se apropriam dos espaços públicos, da cidade, conseguem aprender e fixar o conteúdo com maior facilidade, afinal de contas, a cidade, possui várias possibilidades educativas, uma vez que, o processo de ensino-aprendizagem pode ser realizado dentro e fora da escola.

Nesse sentido, alguns estudiosos (FAURE, 1972; BERNET, 1993) cunharam termos, cidade educativa e cidade educadora, respectivamente, na busca de apontarem as várias possibilidades educativas da cidade e da necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos não se restrinja ao espaço da escola. Além do fato de que, através dessa dinâmica é possível criar nos estudantes a consciência de seus direitos, sua cidadania e cidadinidade.

Minha experiência na confecção deste estudo foi enriquecedora, uma vez que, possibilitou um primeiro contato com bibliografias que, muito provavelmente, utilizarei na execução de uma pesquisa que pretendo desenvolver nos próximos anos. Desde que construí o projeto da referida pesquisa sabia que se tratava de um trabalho exequível, mas me defrontava com muitas dificuldades para dialogar com tantas obras e áreas e subáreas do conhecimento, como é o caso da antropologia, sociologia, geografia e, principalmente, educação. Percebo ao finalizar este trabalho, que mesmo de forma prematura, esse diálogo é totalmente possível, viável e significativo, e que posso dar continuidade ao que pretendo fazer.

A discussão realizada no presente estudo é de extrema relevância, portanto, vale a pena ser ampliada por se tratar de uma temática oportuna, principalmente, no que tange ao contexto atual da educação brasileira no âmbito das escolas públicas (estaduais, municipais e federais) e, por isso, deixo como encaminhamento para estudos futuros a proposta de construção de outros tipos de trabalhos acadêmicos.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

AGIER, Michel. **Antropologia da cidade**: lugares, situações, movimentos. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

ALMEIDA, Alberto de Jesus. A cidade e a educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/4 – 10 de Junio de 2008.

APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

ARENDT, Hannah. A Crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 131-146.

BAVA, Sílvio Caccia. A reapropriação das cidades. **Cadernos Le Monde Diplomatique**, Porto Alegre, Fórum Social Mundial, 2001.

BERNET, Jaume Trilla. **La educación informal**. Barcelona: PPU, 1986.

BERNET, Jaume Trilla. La Educación y La Ciudad. *In*: BERNET, Jaume Trilla. **Otras educaciones, animación sociocultural, formación de adultos y Ciudad Educativa**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. *In*: BORDIEU, Pierre. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997. p. 159-166.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Difusão Editorial, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 de agosto de 2022.

CABEZUDO, Alícia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. *In*: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia (Orgs.). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 11-14.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.

DAYRELL, Juares. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, Juares (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161

DELGADO, Manuel. Prólogo. *In*: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. (Coord.). **Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía**. Barcelona: Editorial Graó, 2014. p. 11-17.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Para e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *In*: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion: Institut Internacional des Droit de L'Enfant/Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Marcus Vinícius Silva. Para além dos muros da escola: a relação cidade-educação em debate. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 67-80, Jul./Dez. 2014.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. Do gerenciamento ao empresariamento: a transformação da administração urbana no capitalismo tardio. **Espaço & Debates**, n. 39, p. 48-64, 1996.

JACOBS, Jane. **Cities and the wealth of nation: Principles of Economic Life**. New York: Vintage Books, 1984.

KRAMER, Sônia *et al.* **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Introdução. *In: Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 37-57.

MACHADO, Joaquim. Escola, município e cidade educadora: a coordenação local da educação. *In: COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre. Políticas e gestão local da educação: Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*, pp. 161-172. Aveiro: UA Editora, 2005. p. 161-172.

MARQUES, Roberto. **A escola numa perspectiva espacial**. 123 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MCFARLANE, Colin. The city as a machine for learning. **Transactions of RGE Institute of British Geographers**, Royal Geographical Society, n. 36, p. 360- 376, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARK, Robert Ezra. A Cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. *In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p.25-66.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. “**A maior zoeira**”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-17112010-141417/publico/2010_AlexandreBarbosaPereira.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SIMMEL, George. **Le conflit**. Paris: Editions Circé, 1995.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VAINER, Carlos B. Utopias urbanas e o desafio democrático. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 105, p. 25-31, jul./dez. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo J. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZALUAR, Alba. Violência e criminalidade: saída para os excluídos ou desafio para a democracia? In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler para conhecer o Brasil**: Vol. I, São Paulo: Anpocs, 1999.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, Fevereiro de 2001.

CAPÍTULO 6

POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS POR MEIO DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Gabriel Fonsêca Vargas

Miriam Ferrazza Heck

Ana Queli Mafalda Reis Lautério

Doi: 10.48209/978-65-5417-412-6

Introdução

Este trabalho, apresenta uma vivência proporcionada pelas disciplinas de Prática de Ensino de Matemática VII e de Estágio Curricular Supervisionado III, em um curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), campus de Frederico Westphalen- RS. O objetivo da primeira disciplina, foi de provocar reflexões acerca dos fundamentos teóricos da abordagem da Educação Ambiental, a fim de facilitar o entendimento dos conceitos matemáticos, por meio da construção de recursos pedagógicos com o reaproveitamento de materiais, de forma a auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Por sua vez, a disciplina de Estágio III, buscou proporcionar o contato do acadêmico com a vivência profissional do professor de Matemática no âmbito escolar a partir do conhecimento da realidade e organização da escola e seus

documentos, bem como o acompanhamento de aulas e da rotina docente, culminando num processo de prática sobre os conhecimentos teóricos apreendidos no decorrer do curso de licenciatura em Matemática. Tais disciplinas, permitiram desenvolver vivências acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, por meio de uma perspectiva interdisciplinar.

Ao discutir os processos de ensino e de aprendizagem, Savater (1998, p. 47) salienta a ideia de que “[...] para ser homem não basta nascer, é preciso também aprender. A genética nos predispõe a chegarmos a ser humanos, porém só por meio da educação e da convivência social conseguimos sê-lo efetivamente”, visto que, as questões que influenciam na construção de aprendizados e de uma educação que deve ser tratada pela escola com vistas a promoção de conhecimentos, estes que tornem presentes na vida dos indivíduos a criticidade e o ato de ser reflexivo perante as circunstâncias as quais serão submetidos durante a vida, torna-se possível de ocorrer diante de uma contextualização da realidade dos estudantes junto aos conteúdos estabelecidos nos currículos escolares.

A escola, como espaço de responsabilidade social, deve incluir a formação para a consciência ambiental no processo educativo. Nesse contexto, foi desenvolvido um planejamento de uma sequência didática que integrasse os conceitos matemáticos e a Educação Ambiental, abordando a problemática do lixo têxtil¹ e enfatizando a reutilização como tema transversal que é o meio ambiente. Segundo Moreno (1999), a inclusão de questões ambientais no currículo promove uma transformação no projeto educacional, direcionando a prática pedagógica para conectar conteúdos escolares às questões sociais, enriquecendo as relações sociais, éticas e de respeito na sociedade, sem comprometer os conteúdos curriculares.

¹ Segundo a Organização Nacional das Nações Unidas (ONU), a produção de roupas gera entre 2% e 8% do volume global de emissões de carbono, e o tingimento têxtil é o maior poluidor de fontes de água globalmente, de tal maneira o que se apela é para a adoção, que atinge desde consumidores até empresas, de iniciativas de consumo consciente, como por exemplo a reutilização.

Diante do exposto, ao tratar das experiências advindas de uma atividade proposta com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, na disciplina de Matemática em uma escola da rede pública de Ensino de um município situado ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul, surge este estudo orientado pela questão: *como podemos articular o desenvolvimento da educação ambiental a partir de conceitos matemáticos?* Esta questão é delimitada pelo objetivo: *compreender como se desenvolve o ensino e a aprendizagem de conceitos básicos de funções e aspectos da Geometria Plana quando trabalhados junto a proposta da Educação Ambiental, a partir do desenvolvimento de uma sequência didática de artesanato sustentável com estudantes do Ensino Médio.*

O presente trabalho, justifica-se diante da necessidade de se estabelecer processos de ensino e de aprendizagem de Matemática atrelados às questões ambientais de forma a contribuir para a melhora das aprendizagens, uma vez que não cabe mais um distanciamento da realidade a qual envolve os estudantes, dos conteúdos curriculares que se desenvolvem em sala de aula. Cabe salientar que, o respectivo trabalho foi apresentado na XIV Mostra de Educação Profissional e Tecnológica (MEPT), evento acadêmico do IFFar, realizado em Alegrete/ RS em 20 de outubro de 2023, tendo sido premiado em 1º lugar na categoria Ensino. A iniciativa promoveu trocas de conhecimentos sobre educação e práticas pedagógicas, reforçando a sua importância e reconhecimento na área educativa.

Desenvolvimento

Ao remeter-se as inúmeras ações danosas dos homens no meio ambiente que causam desastres ambientais, poluição e inúmeros fenômenos climáticos, discute-se formas de promover a consciência ambiental. Essas discussões, perpassam pelos espaços escolares, ambiente constituído de uma enorme diversidade de interações dentro e fora da sala de aula, e que exige dos atores do meio escolar uma postura reflexiva e crítica, estando essas associadas as discussões

que podem ser oportunizadas pela Matemática enquanto disciplina escolar, tendo em vista a proteção da vida no planeta e em decorrência disso, da promoção de qualidade de vida.

Em vista disso, a também precisa-se pensar na função de outras instituições instauradas na sociedade, como a família, por exemplo, que é uma instituição, para Young (2007), dotada de uma grande responsabilidade no que diz respeito ao fornecimento de condições para trazer inovações e mudanças no meio social, uma vez que esta é considerada a primeira agência educacional dos indivíduos, tornando-se responsável por orientar as crianças e adolescentes rumo ao desenvolvimento e a aquisição de comportamentos humanos sociais.

Com o passar dos anos, as inúmeras questões que tratam do relacionamento dos indivíduos com a sociedade passaram a constituir os currículos que se desenvolvem nas instituições escolares, elencados enquanto Temas Transversais, que para Brasil (2019, p. 8) “[...] foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino”, estes que envolvem saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo e também o meio ambiente. Assim, observa-se uma proposta de reestruturação de ensino no sentido de redimensionar a prática que se desenvolve no ambiente escolar por meio das disciplinas escolares para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, competências digitais e consciência ambiental.

Para Fonseca e Mendes (2013), pensar em uma transformação social por parte dos educandos é promover a análise do contexto social e dos problemas socioambientais, onde que essas questões devem ser encaradas como parte do papel do trabalho desenvolvido pelas instituições escolares com o intuito de promover a melhora das relações com o meio em que se vive. Para Savater (1998, p. 174) “[...] a educação é antes de tudo transmissão de alguma coisa, e só transmitimos aquilo que consideramos digno de ser conservado”, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem devem promover a intermediação de

conhecimentos que são passíveis de envolver o estudante de forma permanente durante a sua vivência em sociedade. Assim, para Marques (2006)

Na sociedade contemporânea, as aprendizagens de que todos necessitam para a vida com autonomia e dignidade passam a exigir peculiares formas de sistematização e organicidade, que só se podem cumprir num sistema formal de educação proposital, isto é articulada num consenso político de que participem a família, o Estado e as instâncias da sociedade civil (Marques, 2006, p. 109).

Desse modo, vê-se a necessidade de integração da instituição escolar com a sociedade, em uma perspectiva de direcionamento do conhecimento indo ao encontro com a necessidade de mudanças sociais. Enfatiza-se ainda, a necessidade do desenvolvimento de um currículo escolar que trate das questões cotidianas dos indivíduos ao passo que influencie a promoção de mudanças na percepção de mundo dos estudantes, tornando evidente a necessidade de mudança na sociedade a qual estão inseridos. Nesta perspectiva, discute-se a Educação Ambiental, que de acordo com a Lei 9795/99, em seu Art. 1º, são

Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999, p. 1).

Assim, a formação para a consciência ambiental, constitui-se de acordo com a observação de que o mundo mudou e que se necessita acompanhar tais mudanças repensando as práticas ambientais. Para Martins (2004), a Educação Ambiental deve procurar gerar novos valores e construir uma racionalidade ambiental, e ainda inserir nos processos educativos temas que discutam e promovam a melhoria do ambiente e da qualidade de vida. Atividades contextualizadas ao cotidiano dos educandos, que podem ser desenvolvidas pela disciplina de Matemática, podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática devem levar em consideração que “[...] os saberes matemáticos contidos nas vivências dos sujeitos não podem ser negados. Essa valorização da ação favorece a discussão

acerca da construção do conhecimento a partir da realidade em que vivem” (Miranda; Pereira E. C; Pereira, V. A, 2017, p. 142), assim, cabe ao docente desenvolver as aulas dessa disciplina, atento à valorização e à promoção da autonomia e da consciência ambiental, por exemplo. A Matemática é vista, na grande maioria das vezes, como um obstáculo aos estudantes. Quanto a isso, Ponte (1994), diz que

Para os alunos, a principal razão do insucesso na disciplina de Matemática resulta desta ser extremamente difícil de compreender. No seu entender, os professores não a explicam muito bem nem a tornam interessante. Não percebem para que serve nem porque são obrigados a estudá-la. Alguns alunos interiorizam mesmo desde cedo uma autoimagem de incapacidade em relação à disciplina. Dum modo geral, culpam-se a si próprios, aos professores, ou às características específicas da Matemática (Ponte, 1994, p. 2).

Desta maneira, o redimensionamento da Educação Matemática para uma perspectiva de sentidos maiores aos estudantes, para que a vivência dos processos de ensino e de aprendizagem dessa disciplina passe de uma obrigação para uma atividade prazerosa, pode ser possível a partir da contextualização das situações que ocorrem no meio social, como com as questões ambientais, no desenvolvimento do currículo da disciplina.

Entender em que medida os conhecimentos que tratam de questões sociais devem ser desenvolvidos pelas disciplinas escolares como na Matemática, é entender que o “[...] processos de ensino nunca é uma simples transmissão de conhecimentos objetivos ou de destrezas práticas, mas vem acompanhado de um ideal de vida e de um projeto de sociedade” (Savater, 1998, p. 171), projeto este que, por vezes, reflete na escola as seguidas mudanças na composição curricular, de acordo com o que se torna evidente em uma sociedade globalizada, estabelecendo o ambiente escolar como um espaço em que se valoriza o homem enquanto inserido na cultura por ele constituída a partir do desenvolvimento de um espaço para a criação de cultura, opiniões e respeito.

Nesta perspectiva, percebe-se que não cabe mais distanciar os conteúdos curriculares da Matemática das questões sociais, essas que constituem os co-

nhcimentos dos educandos, assim tratando de situações do cotidiano destes, como está descrito nas competências específicas de Matemática e suas tecnologias para o Ensino Médio, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde que o educador matemático deve, a partir do ensino dessa disciplina

Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática (Brasil, 2018, p. 531).

Nesta visão, para D’Ambrósio (2009), corrobora ao mencionar que em

Praticamente tudo o que se nota na realidade dá oportunidade de ser tratado criticamente com um instrumental matemático. Como um exemplo temos os jornais, que todos os dias trazem muitos assuntos que podem ser explorados matematicamente. O que se pede aos professores é que tenham coragem de enveredar por projetos (D’Ambrósio, 2009, p. 98).

Assim, o ensino de Matemática deve ocorrer afim de promover a consciência do papel de transformador social, tratando nessa disciplina da proposta de refletir sobre as inúmeras situações que acometem os estudantes e também os professores em sociedade, como é o caso da produção de lixo têxtil e os seus impactos ambientais. A discussão acerca da sustentabilidade, deve ser vista pelos educadores, no sentido de incorporar os debates a respeito do assunto nos processos que se estabelecem com o trabalho do currículo, afim de garantir uma digna existência humana, e de promover um pleno desenvolvimento individual e coletivo com observância as relações que se estabelecem com o planeta terra.

Metodologia

Este estudo, de abordagem qualitativa, utiliza o referencial metodológico da Sequência Didática, que, segundo Leal (2013), consiste em intervenções planejadas para atender às dificuldades individuais. A proposta surge da obser-

vação da cultura de consumo entre adolescentes, marcada pelo descarte rápido de roupas e pela falta de reflexão sobre consumo consciente e lixo têxtil. Desenvolvida no contexto das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e Prática de Ensino de Matemática VII de um curso de Licenciatura em Matemática, a sequência busca integrar o ensino dos conteúdos de Funções e de Geometria Plana, por meio da abordagem da Educação Ambiental, promovendo aprendizagem reflexiva e crítica.

O processo de preparação da sequência didática realizada, buscou promover atividades que poderiam gerar dúvidas nos estudantes ao mesmo tempo que seriam criadas oportunidades de saná-las. O desenvolvimento desta sequência teve três momentos, sendo que o momento I foi destinado a apresentação da proposta e também para uma sensibilização a respeito do tema lixo têxtil, onde que se abriu um espaço para discussões sobre a temática. No momento II apresentou-se uma possibilidade para a reutilização de roupas com a construção de um suporte para plantas, e isso permitiu a abertura para a revisão de conceitos matemáticos referentes ao estudo de Função e Geometria Plana. Por fim, no III momento foi reservado para a prática de reutilização de roupas em forma de sistematização dos conhecimentos desenvolvidos até então, uma vez que os estudantes realizariam uma sequência de análises e cálculos que ao final resultariam na construção de uma base em jeans de um tapete de retalhos.

Com a execução desta sequência didática, em três períodos de 45 minutos cada na disciplina de Matemática, realizada no mês de junho de 2023, com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma Escola da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, a Matemática foi relacionada a questão do lixo têxtil. Teve-se a intenção, durante esse período de tempo, a construção de noções de Função e de Geometria Plana através de uma relação destes conteúdos com o cotidiano, ao passo que se pretendia produzir uma consciência ambiental.

Assim, acredita-se na necessidade de desenvolver uma Matemática mais crítica, que provoque a reflexão de forma dinâmica para o estudante. Obser-

va-se que, ao buscar tal aprimoramento deve-se tratar do contexto social dos educandos, possibilitando o estudo de questões ambientais, por exemplo, associado a questões curriculares. Para as discussões aqui apresentadas estão sendo considerados apontamentos dos estudantes observados ao decorrer da realização da sequência didática. Para fins de estudo e análise, os estudantes foram nomeados como Estudante 1 (E1), Estudante 2 (E2) e assim, sucessivamente.

As discussões aqui apresentadas estão fundamentadas, especialmente em Young (2007), Fonseca; Mendes (2013), Savater (1998), Marques (2006), Martins (2004), Ponte (1994), D'Ambrósio (2009) e Markovits; Eylon; Bruckheimer (1995), todos estes, foram essenciais para fundamentar as discussões a respeito da ideia da função da escola para o estabelecimento de conexões entre a Educação em Matemática e com as abordagens da Educação Ambiental.

Resultados e Discussões

A proposta da sequência didática, visou um enfoque matemático a respeito da questão dos resíduos têxteis, gerou debates, apresentou possibilidades para a reutilização de tecidos e possibilitou o trabalho de conceitos matemáticos. Desta forma, a disciplina mostrou-se mais atrativa e como uma forma de motivar os estudantes a se comprometerem com as questões ambientais.

Inicialmente os estudantes foram convidados a debater a questão do lixo têxtil, do consumo e do consumismo. Os educandos aparentemente não apresentavam argumentos a respeito dos assuntos, mas entraram no debate a partir de explanações com dados e informações que os faziam pensar e refletir, como a de que a indústria têxtil é um dos setores mundiais que mais produz resíduos líquidos, onde “[...] cerca de 150 litros de água são necessários para produção de um quilo de tecido, sendo que, desse volume, são descartados 88% como efluentes líquidos e 12% são perdidos por evaporação (Leão et. al., 2002)”, e considerando o Brasil, segundo a Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (ABIT), só em 2022 foram produzidos cerca de 2,1 milhões de

toneladas de produtos na linha têxtil. Após a explanação de informações como essas, apontamentos e questionamentos são feitos pelos estudantes como o de “*quantas peças de roupa podem ser produzidas com um quilo de tecido?*” (Estudante E1)” e “*nossa, é muita água!*” (Estudante E2)”

Todas as discussões que surgiram no primeiro momento foram essenciais, para o bom desenvolvimento dos momentos seguintes, acredita-se que os estudantes se sentiram confortáveis e se identificaram com o assunto apresentado, estratégia importante quando se trata da didatização dos conhecimentos.

Posteriormente, apresentou-se a primeira possibilidade de reutilização de roupas aos estudantes. Após atentamente acompanharem a confecção, os educandos foram instigados a investigar matematicamente a construção de um suporte para plantas a partir do questionamento: *quantos metros quadrados de tecido foram utilizados para construir um suporte?* que de antemão já gerou indagações como a evidenciada pelo Estudante E1: “*mas onde tem matemática nisso?*”. Assim, com uma quantidade de tiras de tecido já trazidas pelo professor, os estudantes tiveram que ainda produzir outra quantidade e assim utilizar as roupas que trouxeram, principalmente as que possuíam material maleável, e cortar 9 tiras de 60 cm de comprimento e com espessura de 4 cm cada. Neste momento, inúmeras dificuldades quanto ao uso da régua foram observáveis, resultando, muitas das vezes, em tiras desproporcionais. Durante este processo, indagou-se a respeito da identificação da forma geométrica das tiras que foram usadas na construção do suporte, bem como, a respeito do cálculo a ser feito para identificar a quantidade de centímetros quadrados de tecido de cada tira.

A indagação que moveu este momento, possibilitou os estudantes pensarem a respeito da quantidade em centímetros quadrados de tecido que tinha cada tira do suporte, sendo que uma tira possui 60 cm de comprimento e 4 cm de espessura. Os estudantes não fizeram uma associação rápida para apresentar uma resposta, foi um processo demorado e permeado por respostas carregadas

de dúvidas como a evidenciada pelo Estudante E2: “*professor, não tem que somar 60 com 4?*”, essa que mesmo não sendo uma indagação correta apresentava um certo entendimento de que a resposta estava em uma associação entre os números 60 e 4, logo, entre o comprimento e a espessura de cada tira, o que foi essencial para que chegássemos a conclusão de que seria necessário multiplicar lado por lado, ou seja, através do cálculo de área deste retângulo, chegando à conclusão de que tem-se de tecido em cada uma das tiras.

Logo em seguida, indagou-se aos estudantes de que forma poderia ser descoberto a quantidade exata de tecido utilizado em centímetros quadrados para construir um suporte, onde que bastava multiplicar a quantidade de tecido de uma tira pela quantidade de tiras utilizadas para fazer um suporte. Após as conversões necessárias, chegou-se à conclusão da utilização de de tecido, respondendo à questão principal do momento. A partir disso, estipulou-se a construção da tabela para tratar da relação entre metros de tecido e quantidade de suporte, tal relação foi de fácil observação por parte dos educandos, e a observação a respeito da existência de uma relação entre quantidade de suporte e quantidade de tecido, logo foi associada a uma relação de Função, em que o suporte é uma variável independente, onde a sua quantidade não depende de nenhum outro valor, eu posso querer fazer 10 suportes, 8 suportes... e isso vai causar uma mudança na quantidade de tecido (a outra variável), ou seja, a quantidade de tecido é uma variável dependente, que depende da quantidade de suporte a ser construída, sendo assim, os estudantes tiveram que formular uma lei de formação que possibilitasse a descoberta dessa resposta, informações estas expostas na Figura 01 a seguir.

Figura 01 – Relação de Função na construção do suporte

SUPORTE (x)	QUANTIDADE DE TECIDO EM m^2 (Qt)
1	0,216
2	$0,216 \cdot 2 = 0,432$
3	$0,216 \cdot 3 = 0,648$
$\vdots$	$Q(x) = 0,216 \cdot x$

Fonte: os autores (2023).

Para Markovits; Eylon; Bruckheimer (1995), o conceito de Função, por envolver muitos outros conceitos, possui uma complexidade capaz de gerar grandes dificuldades aos estudantes, de forma que os mesmos possuem dificuldades em identificar os termos referentes ao domínio e a imagem, o que leva a identificá-los nos eixos do plano cartesiano em representações gráficas e identificar os pares ordenados através das funções dadas na forma algébrica, muitas vezes de forma equivocada.

Posteriormente a realização de cálculos e de análises, os estudantes tiveram a possibilidade de utilizar as tiras de tecido já trazidas pelo professor e as que eles mesmos haviam recortado, para construir o seu próprio suporte de plantas, como mostra a figura 02.

Figura 02 – Suporte de plantas construído pelos estudantes com retalhos de roupas



Fonte: os autores (2023).

Diante disso, percebeu-se que a proposta teve ótima aceitação e participação dos estudantes, que mesmo inicialmente não percebendo a presença da Matemática nas atividades se permitiram entender, e ao se verem não lembrando alguns dos conceitos matemáticos envolvidos, como a fórmula para o cálculo da área de um retângulo e a ideia de domínio e contradomínio, buscaram pesquisar e relembrar conceitos para conseguirem realizar as atividades.

Tal reflexão, nos remete a entender o observado por D'Ambrósio (2009, p, 59), em que “[...] não se pode fazer todo aluno vibrar com a beleza da demonstração do Teorema de Pitágoras e outras fatos matemáticos importantes”, mas pode-se fazer com que estes indivíduos assumam uma postura autônoma e participativa ao deixar o medo em segundo plano para perceber e demonstrar as suas aprendizagens a partir de uma aula com atividades como as quais foram propostas por esta sequência didática. O último momento da sequência didática, foi destinado ao desenvolvimento de uma atividade sistematizadora que buscou utilizar o que foi estudado naquele momento, resultando na construção de uma base em jeans de um tapete de retalhos.

Para esta sistematização foram criados 3 modelos de tarefa, em duas delas se chegaria a uma base retangular e outra em uma base quadrada, tornando possível a existência de 3 modelos de tapetes com medidas diferentes. Cada estudante, deveria seguir as instruções contidas na tarefa recebida e realizar a sequência de cálculos e análises para encontrar as medidas da base do seu tapete e ao final recortar a peça em jeans trazida. Na execução desta sistematização a maior dificuldade evidenciada diz respeito a interpretação das perguntas. Tal situação, dificultou a realização de conversão de medidas e até mesmo o trabalho com a fórmula para o cálculo de área, já que na construção do suporte de plantas buscava-se descobrir a quantidade de tecido para construir um suporte, e nesta atividade o objetivo era descobrir as medidas do tapete já tendo conhecimento da quantidade de tecido em jeans para construir uma quantidade de bases de tapetes.

Vale ressaltar que a confecção final dos tapetes não se deu por parte dos próprios estudantes. Após o recorte das bases dos tapetes com a identificação do estudante responsável pela sua base, todas os resíduos têxteis originados na sequência didática foram reunidos pelos estudantes assim como peças de roupas que os mesmos trouxeram de casa, e entregues a uma costureira. O resultado final do tapete de um dos estudantes pode ser acompanhado na Figura 03.

Figura 03: Tapete de retalhos do Estudante E3



Fonte: Os autores (2023).

A partir das atividades realizadas nesta sequência didática, pode-se identificar que, os estudantes tiveram oportunidade de estudar conceitos matemáticos de forma contextualizados com os aspectos da Educação Ambiental, uma vez que essa integração possibilitou uma conexão dos aspectos de certos conceitos matemáticos com as questões sociais, possibilitando o debate, a formulação de soluções e até mesmo pode-se dizer que eles se sentiram estimulados a desenvolver os conhecimentos matemáticos de maneira interativa e participativa. Assim, ficou evidente que a Matemática pode ser relacio-

nada e aplicada com outras áreas do conhecimento, proporcionando espaços de discussões e reflexões, auxiliando na formação de cidadãos conscientes e participativos.

Considerações Finais

O desenvolvimento da sequência didática, demonstrou o potencial das disciplinas de vivência profissional no curso de Licenciatura em Matemática ao integrar teoria e prática. Com as atividades desta sequência didática foi possível associar conceitos matemáticos a questões sociais e ambientais, promovendo conscientização sobre consumo consciente e reutilização de materiais têxteis. Atividades práticas, como a construção de suportes para plantas e tapetes de retalhos, permitiram uma abordagem dinâmica e contextualizada, estimulando reflexões críticas sobre o impacto do consumismo e fortalecendo o aprendizado matemático em situações reais.

O estudo de aspectos da Geometria Plana e de conceitos básicos de Funções possibilitaram, o desenvolvimento da Educação Ambiental, ao fazer uso de uma sequência didática que promoveu a reutilização de roupas, de tal forma que se estabeleceu um processo de ensinar Matemática de forma mais próxima da realidade dos estudantes, com aprendizagens não distantes dos conteúdos curriculares.

A vivência desta sequência didática, além de possibilitar uma reflexão nos estudantes, no sentido de estar apresentando possíveis medidas que possam ser adotadas para evitar o consumo exagerado, como a possibilidade da reutilização de roupas, provocou-os a raciocinar e justificar suas ideias, sendo assim, se mostraram dispostos e acessíveis às explicações mais complexas dos tópicos matemáticos envolvidos. A aquisição de conhecimentos, pôde ser permitida ao passo que as relações dos estudantes com o meio ambiente foram postas em reflexão, tornando-se uma atividade integradora de conteúdos curriculares com um tema transversal.

A consciência ambiental, foi desenvolvida em um ambiente que é responsável por estabelecer relações curriculares com as questões sociais e que possui uma enorme responsabilidade social, assim ao tratar de uma aprendizagem plena em Matemática, necessariamente deve-se atentar as oportunidades que se estabelecem para que de fato isso ocorra, para tanto necessita-se compreender. Por exemplo, como os estudantes se colocam no mundo, as suas aptidões, limitações, desejos e modos de aprender, e para isso trazer para dentro da sala de aula questões sociais como a questão do meio ambiente é extremamente necessário, assim as discussões que acontecem neste meio se assemelhem com as que acometem os indivíduos em comunidade. A Matemática descontextualizada, baseada na decoreação de fórmulas e na compreensão de receitas para a resolução de exercícios não é mais observada como suficiente para atender as necessidades dos educandos.

Destaca-se o papel crucial das escolas, para tratar da discussão da consciência ambiental, e também do papel de outras instituições, como a família, na formação dos indivíduos para a promoção de mudanças sociais. As discussões sobre questões socioambientais têm sido incorporadas nos currículos escolares como temas transversais, visando desenvolver habilidades socioemocionais, competências digitais e consciência ambiental nos estudantes, dessa forma a Educação Ambiental é vista como um processo de aprendizado contínuo que envolve tanto educandos quanto educadores.

Por fim, acredita-se que, trabalhos desta natureza pode contribuir significativamente para a formação dos estudantes, visto que, pode-se perceber a participação e o interesse no desenvolvimento das atividades propostas pela sequência didática, de forma a contemplar o estudo dos conceitos de Funções e de Geometria Plana, aliados com à conscientização ambiental, de forma crítica, reflexiva e contextualizada.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.795, de 7 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 4 maio. 2024.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 17ª edição. Campinas: Papirus, 2009.

FONSECA, J. R. B; MENDES, A. B. **Educação Ambiental: uma compreensão analítico-discursiva**. Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas, Amapá, n. 5, p. 71-82, 2013.

LEAL, C. A. **Sequência didática brincando em sala de aula: uso de jogos cooperativos em sala de aula**. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/6928658-Sequencia-didatica-cristianni-antunes-leal-orientadora-giselle-rocas.html>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LEÃO, M. D. et al. **Controle ambiental na indústria têxtil: acabamento de malhas**. 1ª edição. Projeto Minas Ambiente. Editora Segrac. Belo Horizonte, 2002.

MARKOVITS, Z; EYLON, B. S; BRUCKHEIMER, M. **Dificuldades dos alunos com o conceito de função**. IN: COXFORD, A. F. SHULTE, A. P. (Org.). As Ideias da Álgebra. Traduzido por Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1995. p. 49-69. Tradução de: The ideas of algebra.

MARQUES, M. O. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006.

MARTINS, J. C. V. **A formação de atitudes e o comportamento público do brasileiro em relação ao lixo que produz.** *Holos*, v. 20, p. 49-54, 2004.

MIRANDA, Pereira, E. C. e Pereira, V. A. **Importância da matemática:** percepções sobre os saberes matemáticos dos pescadores. *EMP Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 141-149, jan./jul. 2017.

MORENO, M. **Temas transversais:** um ensino voltado para o futuro. In: *Temas transversais em educação. Bases para uma formação integral.* Tradução por Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 5. ed., 1999.

ONU pede a consumidores de moda mais reflexão antes de comprar. **ONU News:** Perspectiva Global Reportagens Humanas. 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/10/1804067>. Acesso em: 2 maio. 2024.

PERFIL do setor. **ABIT:** Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção. Disponível em: <https://www.abit.org.br/cont/perfil-do-setor#:~:text=Volume%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%AAxtil%3A,de%20m%C3%A3o%20de%20obra%20feminina>. Acesso em: 2 maio. 2024.

PONTE, J. P. **Matemática:** uma disciplina condenada ao insucesso. *NOESIS*, n. 32, p. 24-26, 1994.

SAVATER, F. **O valor de Educar.** São Paulo; Martins, 1998.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** In: *Educação e Sociedade*. Campinas. v.8. n.º.101, p. 1287-1302 set/dez. 2007.

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Cayndo Lopes Abdul Cadir

Doi: 10.48209/978-65-5417-412-7

Introdução

Ao decidirmos desenvolver o estudo subordinado à temática das políticas educacionais, temos a intenção de descrever a situação da Educação Infantil, aqui designada Pré-Escolar (EP-E), em Moçambique, bem como refletir sobre os desafios da sua implementação pelas entidades governamentais competentes e não governamentais. Interessa-nos também, evidenciar as diversas barreiras enfrentadas pela maioria das crianças em idade Pré-Escolar ao pretenderem ingressar a este nível de educação.

Para a pesquisa partimos de documentos normativos sobre a política educacional da pequena Infância a partir de 1990, período da assinatura da Carta das Nações Unidas sobre os direitos das crianças, onde os Estados-Membros e as organizações ligadas ao desenvolvimento, como a UNICEF, a UNESCO e o Banco Mundial (BM), estabeleceram que a Educação Infantil (Pré-Escolar), é um subsistema fundamental para o alcance do sucesso escolar e, que traz ganhos quer para as crianças quer para a sociedade.

Apesar da relevância da educação Pré-Escolar, a sua promoção a nível global ainda se mostra deficitária, principalmente nos países em vias de de-

envolvimento como é o caso de Moçambique, onde se depreende que há necessidade urgente do Estado comprometer-se com este subsistema de Ensino e desenvolver estratégias e parcerias para que se torne acessível para todas as crianças.

Esta pesquisa segue uma metodologia de natureza qualitativa uma vez que se enquadra na investigação interpretativa. A nossa intenção é desenvolver o estudo de caso tendo como objeto a rede do Ensino Pré-Escolar (EP-E). A escolha deste tema deve-se ao fato de ter constatado que em Moçambique, como nos referimos acima, a maioria das crianças em idade Pré-Escolar não terem acesso à educação infantil. Apesar do país ter ratificado em convenções internacionais e colocado na política educacional nacional a pertinência da Educação Pré-Escolar (EPE) na edificação da personalidade dos indivíduos, observa-se que a rede pública, neste caso, o Estado, não consegue prover este direito às crianças, relegando esta missão estatal para entidades privadas que pela política capitalista neoliberal e de mercado acabam criando segregações e exclusões, pois, crianças oriundas de meios sociais economicamente baixos ficam impossibilitadas de frequentar uma creche ou um jardim de infância, pois os seus encarregados não conseguem pagar as propinas e mensalidades exigidas.

Igualmente, a realização desta pesquisa tem suporte no desejo contribuir para a mudança do paradigma inerente a política da educação infantil em Moçambique, apresentando evidências que denotam o seu estágio preocupante, e daí propor possíveis estratégias de superação.

A Educação Pré-Escolar a Nível Global

Na Conferência de Jomtien realizada em 1990, promovida pela UNESCO, foi pela primeira vez incluída a questão do desenvolvimento da Primeira Infância como uma das metas mundiais da educação. A posterior, “de modo a transformar o ciclo vicioso de desvantagens num ciclo de oportunidades” (UNESCO, 2015), no ano 2015 no Fórum Mundial de Educação, em Incheon,

ficou decidido que a Educação Pré-Escolar (EP-E, daqui em diante), é o pilar crucial para a aprendizagem, sendo que os governos deveriam priorizar o investimento nesta área dando especial atenção às crianças em situação de pobreza. Relativamente à situação a nível mundial e principalmente nos países em vias de desenvolvimento, segundo a UNESCO (2019), em 2018 mais de 250 milhões de crianças, jovens e adultos, estavam fora da escola.

Couto (2020, p.17), afirma que as metas de educação globais têm vindo a se focar na procura de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva que promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Para tal, é salientado que a educação pré-escolar “é o primeiro passo não só para ultrapassar a crise de aprendizagem global como também devido à sua importância e diversos benefícios comprovados, e que há uma necessidade de priorizar este nível de educação” (UNICEF, 2019).

Ainda Couto (2020) justifica que é pertinente investir numa EP-E de maneira eficiente pois, este nível de ensino cria uma base sólida de aprendizagem, torna os sistemas educativos mais eficazes e eficientes e traz benefícios socioeconômicos de grande alcance. Esta ideia vinha sendo defendida nos organismos internacionais como a UNESCO (2015, p. 36), onde é notório que a nível global “tem havido um crescimento nas taxas de inscrição em programas de EP-E nos últimos anos, sendo que em 2012, 184 milhões de crianças estavam inscritas, significando um aumento de 2/3 desde 1999”.

Apesar deste incremento, continuam havendo muitas desigualdades relativamente a qualidade, tal como Woodhead e Moss (2007, p.30) denunciam, “nota-se uma grande disparidade no acesso não apenas entre países, onde os mais pobres são os que apresentam os índices mais baixos, mas também dentro dos mesmos, principalmente entre áreas urbanas e rurais”, favorecendo assim os agregados familiares mais ricos e excluindo as crianças mais desfavorecidas. Assim, até 2017, ainda 74% das crianças não frequentavam qualquer tipo de EP-E (UNICEF, 2017).

Apesar do incremento na Taxa Bruta de Escolarização Global de 32% em 2000 para 50% em 2017, a UNICEF (2019) alerta que este crescimento continua muito baixo para se atingir a cobertura universal necessária e que, conseqüentemente, este ritmo de progresso atual não pode permitir alcançar até 2030 o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) relativo à educação de qualidade, uma vez ser pouco provável que até aquele ano haverá garantia que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, bem como cuidados e EP-E, de modo que estejam preparados para o ensino primário.

Couto (2020) citando a UNICEF (2020), explica que as disparidades no acesso à EPE têm implicações preocupantes no desenvolvimento da personalidade do indivíduo e nos resultados educativos e se projeta que mais de metade dos países de baixo rendimento não atingirão a educação de qualidade (ODS 4). Em 2018, apenas 3% dos países de baixo rendimento atingiram a meta da EP-E universal e 6% estão em vias de atingir, ou seja, há uma necessidade urgente que mais de 65% dos países ampliem os esforços para alcançar esta meta global.

Resultados e Discussão: A Educação Pré-Escolar em Moçambique

Atualmente, o Sistema Nacional de Educação é regido pela lei número 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018. Este documento normativo, estabelece a existência, no país, de 5 subsistemas de educação, nomeadamente: a) Pré-Escolar (menor de 6 anos); b) Geral (a partir dos 6 anos completos até 30 de Junho); c) Educação de Adultos; Educação e Formação de Professores; f) Ensino Superior.

Falando da Educação Pré-Escolar (EP-E), a lei preconiza que esta tem como objetivos: estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança; contribuir para a formação da personalidade da criança; integrar

a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades; preparar a prontidão escolar da criança.

A mesma “não condiciona o acesso ao ensino primário ... e a sua rede é constituída por instituições criadas por iniciativa pública, comunitária e privada” (Moçambique, 2018, p. 22). Pode se entender que não há obrigatoriedade de a criança frequentar este subsistema de educação, por isso, maior parte dos alunos moçambicanos, sobretudo os pobres, ingressam diretamente na primeira classe do ensino geral sem terem passado pelo pré-escolar, obrigando que naquela classe, sejam planificadas atividades ou conteúdos de natureza lúdica e psicomotora que deveriam ser desenvolvidas no nível anterior.

Outrossim, a abertura do Estado em permitir instituições privadas, faz com que este se distancie das suas responsabilidades, como veremos mais adiante, o número de instituições públicas que oferecem a educação pré-escolar é reduzido, sendo que o setor privado é o principal patrono deste subsistema de educação.

Segundo Couto (2020, p.58), seguindo as tendências mundiais, o sector da educação em Moçambique também tem vindo a apresentar diversos desafios e lacunas que se mantêm constantes ao longo das últimas décadas, principalmente no Ensino Primário, e nas zonas rurais que na sua maioria se localizam no interior do país.

A UNICEF (2019, p.13) destaca que tem havido dificuldade em cumprir as metas nacionais e que “ao longo da última década e meia, embora Moçambique ter demonstrado melhoria considerável nos principais resultados da educação a realidade evidencia que o caminho a percorrer para atingir os seus ODS ainda se mostra desafiador”, justificado pelo facto de que o foco está centrado na expansão da rede do ensino e não na melhoria da sua qualidade. De entre vários fatores que condicionam esta realidade encontramos como: o ingresso tardio à escola (idade acima dos 6 anos), fracos resultados de aprendizagem,

altas taxas de absentismo e de conclusão dos níveis, elevado rácio aluno-professor e consequente superlotação de salas.

Segundo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique - MINEDH (1998, p.78), a importância da EP-E é reconhecida pelo Governo desde o primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE) (1999-2003). Contudo, os programas eram muito escassos e maior parte eram organizados por organizações não governamentais chamadas ONGs uma vez que não estava previsto um papel significativo do Estado na provisão direta de serviços de EP-E, mas este encorajava a expansão através de iniciativas de organizações privadas ou não governamentais.

O Plano Estratégico da Educação (PEE) (2012-2019) preconiza que a Educação Pré-Escolar foi destacada como uma área que merece uma “maior atenção”, em que o objetivo seria integrá-la no Sistema Nacional de Educação (SNE) e encorajar uma abordagem holística e integrada a nível do Governo (MINEDH, 2012). Visto que a cobertura dos serviços era muito limitada, o plano estabelece duas estratégias cruciais: avançar com projetos pilotos numa abordagem multissetorial, e estabelecer um ano de Ensino Pré-Escolar grátis e obrigatória (MINEDH, 2012).

Deste modo, o Governo avançou com dois projetos-piloto: a Estratégia de Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE), que reconhece a Educação Pré-Escolar (EP-E) como uma prioridade do MINEDH; e o programa Preparação Escolar Acelerada, que inclui escolas de verão para preparação de alunos da EPE e educação parental, para apoiar a aprendizagem das crianças em casa (UNICEF, 2019; MINEDH, 2020).

Entre 2018 e 2019, havia cerca de 2,9 milhões de crianças em idade pré-escolar (3 aos 5 anos) no país, o que representava 19% da população em idade escolar. Entretanto, estima-se que apenas 4% das crianças, cerca de 100 mil, frequentavam a EPE tanto pública como privada.

O país apresenta um grande déficit de infraestruturas pré-escolares públicas e muitas carecem de condições adequadas devido à falta de recursos. Apenas 1,552 crianças frequentam os serviços estatais em orfanatos e centros de acolhimento, levando à crescente oferta de serviços por prestadores de serviço privados. A UNICEF (2019) estima que em 2019 havia apenas 12 centros infantis públicos; 698 centros privados; 397 creches comunitárias, geridas por ONGs; 350 creches comunitárias, construídas no âmbito do projeto-piloto DICIPE; e 45 escolas que são abertas no verão no âmbito de um programa acelerado da USAID.

Francisco (2015, p.60) referencia que o estudo levado a cabo pelo Movimento de Educação Para Todos (MEPT) em 2015 revelou que *o Governo moçambicano* “não assume a responsabilidade de implementar a Educação Pré-Escolar, uma vez que se furta do dever deixando esta responsabilidade a terceiros, nem a prioriza no planeamento da educação geral”. Além disso, é destacada a necessidade de “criar uma política de base para a EPE que conduza à obrigatoriedade e esclareça adequadamente a responsabilidade dos diferentes atores” (ibidem).

O Sistema Nacional de Educação é descentralizado, porém o estudo do Movimento de Educação Para Todos (MEPT) de 2015 e a avaliação do DICIPE de 2019, salientam que, “além da falta de capacidade e liderança a nível local, os responsáveis pela implementação pública raramente têm conhecimento sobre o quadro político-legal, e não têm consciência sobre a importância da EP-E” (COUTO, 2020, p.62).

No concernente ao financiamento, a EP-E recebe 11% do orçamento destinado ao Ensino Geral. O MINEDH (2020), explica que grande parte do fraco desempenho do subsistema da EPE resulta da fraca alocação de recursos públicos, internos e externos, do Orçamento do Estado, o que resulta numa oferta pública e rede de infraestruturas precárias. Como tal, é referida a necessidade de desenvolvimento de uma estratégia de financiamento diversificada para a EP-E.

Segundo Lima e Martins (2019, p.26) na avaliação do Banco Mundial do DICIPE realizada em 2012, é referido que “os programas integralmente financiados através da ajuda externa não oferecem a sustentabilidade suficiente para garantir a expansão e a qualidade que se pretende no pré-escolar”. Por esta razão, torna-se importante e urgente que o Governo mobilize recursos financeiros internos para garantir a sustentabilidade do programa a curto, médio e longo prazo.

Couto (2020, p.65) citando o MINEDH (2020), ressalta que o acesso da Educação Pré-Escolar é acompanhado pela inexistência de padrões nacionais de aprendizagem, de desenvolvimento e da formação dos educadores, o que incentiva uma multiplicidade de currículos nas variadas iniciativas. Francisco (2015, p.76) refere que permanecem desafios na implementação efetiva do currículo principalmente por parte dos centros privados, que este ainda não garante a qualidade no processo de ensino, que, muitas vezes, não está adequado para a realidade das escolinhas comunitárias rurais, e que as instalações públicas não têm condições para a aprendizagem.

Conclusão

É sobre este cenário que dispusemos a pesquisar sobre a Educação Pré-Escolar em Moçambique, olhando para uma política educacional que possa salvaguardar os direitos das crianças de frequentar a escola naquele nível de ensino. Trata-se de um tema que nos últimos dias tem levantado enormes debates, principalmente numa educação mergulhada no capitalismo.

Importa frisar que em 1990, Moçambique ratificou a Declaração Mundial da Educação para Todos em Jomtien, e, atualmente, é signatário de outras convenções e tratados internacionais, nomeadamente a Declaração de Dakar, os ODS, a Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da Criança e a Convenção dos Direitos da Criança, os quais vigoram na ordem jurídica moçambicana.

A situação económica de Moçambique exige um grande investimento e aumento da disponibilização de recursos para melhorar a prestação de serviços básicos, uma vez que principalmente as pessoas afetadas pela pobreza não se caracterizam apenas pelo baixo consumo, mas também pela limitação a educação, saúde, oportunidades de emprego e acesso a serviços básicos.

Neste sentido, torna-se evidente que o Estado Moçambicano precisa garantir que a educação pré-escolar seja pública e gratuita para que as crianças de diferentes estratos sociais tenham acesso a este nível de ensino que possui extrema importância quer para a preparação das crianças para o nível primário, quer para a construção de indivíduos plurais.

Referências

Banco Mundial,. **Mozambique: National Education Profile**. 2018. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/MZ> (acedido a 10 de Outubro de 2020).

BANCO MUNDIAL. **Is Preschool Good for Kids?** Disponível em: https://www.heartresources.org/doc_lib/preschool-good-kids-case-study-mozambique/ (acedido a 1 de Outubro de 2020), 2013.

BANCO MUNDIAL. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development**. Washington DC: World Bank. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/418511491235420712/Education-Strategy-4-12-2011.pdf> (acedido a 22/05/2024).

COUTO, C. **O Papel dos Actores Não Estatais na Educação Pre-Escolar em Moçambique**: Um Estudo de Caso. Instituto de Ciências e Tecnologias. Lisboa, 2020.

FRANCISCO, A. **Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes do PCSS Lusófonos**: Relatório de Moçambique. Maputo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2015.

LIMA, J. e MARTINS, S. **A Process Evaluation of the Mozambique Early Childhood Development Project (Dicipe) 2012-2019**. Maputo: Banco Mundial, 2019.

MINEDH. Estatística da educação, levantamento escolar. Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2017.

MINEDH. Estratégia do Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE) 2012-2021. Maputo: Ministério da Educação, 2012.

MINEDH. Plano Estratégico da Educação 1999-2003 – “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. Maputo: Ministério da Educação, 1998.

MINEDH. Plano estratégico da educação, vamos aprender – construindo competências para um Moçambique em Desenvolvimento. Maputo: Ministério da Educação, 2012.

MOÇAMBIQUE. Lei 18/2018 de 18 de Dezembro de 2018: estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

UNESCO. Education For All Assessment: Mozambique. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219484?posInSet=1&queryId=53ef9068-068a-4787-b800-f7853a75c68b> (acedido a 12 de Setembro de 2024).

UNESCO. Expanding equitable early childhood care and education is an urgente need. Policy Paper 03, April 12, 2012.

UNESCO. The Dakar Framework for Action. Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action). UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147> (acedido a 12 de Setembro de 2024).

UNICEF. A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/a-world-ready-to-learn-report/> (acedido a 19 de Setembro de 2024).

UNICEF. Informe Orçamental Educação 2018. UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/sites/unicef.org.mozambique/files/2019-04/2018-Informe-Orcamental-Educacao.pdf> (acedido a 11 de Setembro de 2024).

UNICEF. Informe Orçamental: Educação Moçambique 2019. UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.org/mozambique/media/2746/file/informe_Or%C3%A7amental.

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Marcos Vinícius Amaral Ribeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-412-8

Concepções de Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão Escolar

A educação é um direito universal e inegociável, porém, para que seja materializado esse direito, é necessária a superação de barreiras e refletidas as possibilidades para serem atendidas as singularidades existentes em turmas heterogêneas. No Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, estabeleceram-se diretrizes e metas em âmbito nacional, estadual e municipal a serem atingidas em uma década, visando o desenvolvimento da educação e a universalização da educação escolar para todos. Na meta 4, referente à Educação Especial, é enfatizada a importância de universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados para o acesso ao currículo.

Frente ao apresentado e considerando a necessidade de colocar em prática um direito garantido, a literatura científica aponta para a importância de uma formação de professores voltada para Educação Especial na perspectiva de qualificar-se como Educação Inclusiva que atenda a diversidade dos sujeitos matriculados nas escolas regulares. Para que isso ocorra, se faz necessário uma formação inicial e continuada de professores de qualidade capaz de tornar as escolas comuns acessíveis e assegurar a matrícula, permanência, aprendizado e desenvolvimento dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Assim posto, torna-se urgente uma reflexão acerca da formação de professores comuns e especiais para atuarem no contexto da educação inclusiva, de modo que estejam aptos a promover propostas e práticas de ensino para responder às diferenças de todos os seus alunos, sobretudo os alunos PAEE nas classes comuns. Neste sentido, Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão escolar é uma inovação educacional após as Políticas (Brasil, 2008) que põe em xeque a identidade profissional do professor e o lugar conquistado por esses professores na estrutura dos sistemas de ensino, sendo necessária a construção de novas concepções de docência que articulem a sua formação com os desafios da prática inclusão.

É oportuno considerar que a LDB (1996), em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com “necessidades especiais”, sob quaisquer modalidades de ensino. Para a referida Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos acesso à escola básica por meio de professores com especialização adequada para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns.

Para a construção de uma educação inclusiva é necessário, segundo Bueno (1999), oferecer uma formação voltada para os professores da sala comum e outra para os que atendem alunos da educação inclusiva. Para o autor, os docentes especializados, que dispõem de conhecimento teórico e prático das

situações vivenciadas na escola, devem também apoiar o trabalho realizado pelos professores de sala comum, promovendo, assim, um trabalho de parceria e articulação. Bueno (Ibidem) enfatiza ainda que a formação do professor especialista deve abranger aspectos para além das questões relacionadas às deficiências, formando profissionais preparados para refletir e provocar mudanças estruturais na escola.

Para o referido autor, esse processo de inclusão exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente à diversidade de uma população que possui características peculiares. No que diz respeito aos professores da Educação Especial, o autor ainda defende que estes precisam ampliar suas perspectivas, que tradicionalmente estão centradas nas características específicas de alunos com necessidades especiais, para que, assim, esses educadores rompam as barreiras na sua própria formação e abracem novas concepções de docência, metodologias e práticas inclusivas.

Mantoan (Ibidem) reforça a sua posição assegurando sobre a necessidade recuperar, urgentemente, a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino/aprendizagem com todos os alunos e suas diferenças, sem exceções. Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes uma formação inicial e continuada de qualidade em cursos que discutam estratégias educacionais inclusivas visando à participação ativa de todos os alunos PAEE. Assim, as construções curriculares desses cursos de licenciaturas e pós-graduação devem atender as necessidades de preparo que os professores têm para desenvolver práticas docentes realmente inclusivas.

Neste sentido, é relevante analisar as concepções que orientam a formação docente, visto que a atuação desse profissional é fundamental na constituição de práticas escolares inclusivas. Todavia, as lacunas na formação de professores não podem ser resumidas ao preparo docente para lidar com os alunos com deficiência, até porque não existe uma formação ideal ou específica que contemple as individualidades de cada aluno, ou que possa prever cada situação vivida na escola.

Para caracterização do ensino regular como inclusivo, é importante, segundo Mantoan (Ibidem), a ressignificação do papel do docente, da escola, da educação e das práticas pedagógicas. A autora enfatiza que a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e demanda uma preparação do professor baseada em diferentes propostas de profissionalização docente e de práticas que também mudam, posto que a escola não é mais a mesma.

Isto posto, o atual desafio para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade de sujeitos. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais de inclusão escolar e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a atual realidade brasileira. Essas parecem ser, hoje, medidas urgentes a serem adotadas para que ocorra uma mudança no status quo da educação inclusiva.

No que se refere ao conjunto de habilidades e competências necessárias aos professores para a prática com alunos PAEE incluídos na escola básica, vale ressaltar a preparação, certificação e a prática dos professores comuns e especializados em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Algumas delas devem ser aqui destacadas: a) valorizar as potencialidades de aprendizagem do currículo de cada um; b) reafirmar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa, de tal maneira que é o aluno que participa no seu processo de aprendizagem, sempre partindo do que sabe e influenciado por sua história pessoal e social; c) desenvolver a auto estima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro; d) estimular a autonomia dos alunos mediante a construção de sua aprendizagem ; e) avaliar permanentemente as aprendi-

zagens; f) avaliar o progresso de cada aluno segundo seu ritmo, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e na participação da vida social; g) desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo, pois toda pedagogia colaborativa exige cooperação ativa dos alunos e dos seus pais, diminuindo a discriminação entre eles; h) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, despertando o desejo de aprender e propondo tarefas cognitivas de maneira lúdica e interessante, a partir das quais deveria ser desenvolvido no educando a capacidade de autoavaliação; e i) inserir-se no universo cultural dos alunos .

Resumindo, podemos dizer que o professor deve valorizar as dimensões da igualdade e das diferenças dos sujeitos como um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como flexibilizar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos PAEE, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, as barreiras, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

É relevante destacar que, de modo geral, a formação inicial e continuada recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos. No caso específico aqui tratado, de fato, a aquisição de competências e habilidades pelo aluno PAEE tem no professor o indispensável apoio e a orientação segura para o seu desenvolvimento. Por outro lado, isto ocorre de forma mais intensa quando, a partir de sua formação, o professor alimenta sua própria capacidade reflexiva no trabalho em equipe e para o trabalho coletivo para a inclusão. Ou seja, a reflexão crítica em equipe é fundamental para criar as condições para a implementação da educação inclusiva.

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos vigorosos voltados para a educação de pessoas com deficiência. Outro fator que deve ser considerado são as diversas especia-

lizações privadas e a distância nesta área, muitas das quais com uma construção curricular precária nos seus fundamentos, conteúdos, avaliações e práticas.

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado. Em outras palavras, trata-se de um processo de inclusão escolar precarizado praticada numa escola básica também precária.

Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina nas licenciaturas com conteúdos sobre alunos PAEE, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas. Bueno (Ibidem), nos chama atenção que a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdo sobre crianças e jovens PAEE pode redundar em práticas docentes exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva, ou seja, a distinção abstrata entre alunos que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Frente a esse conjunto de problemas, vem ocorrendo todo um debate centrado na formulação de propostas de formação docente para sua resolução. Uma parte da discussão tem se voltado para a questão da concepção de formação de professores e outra para as estratégias práticas de ensino. Por esse viés, este texto focaliza a proposta defendida por Bueno (Ibidem), segundo a qual o modelo inclusivo requereria a formação de qualidade de dois tipos de professores: a) os chamados generalistas, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores especialistas, capacitados em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, seus Fundamentos conteúdos específicos

e suas respectivas Legislações; capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais; responsáveis por oferecer o necessário suporte, acesso e capacitação a toda escola visando à inclusão escolar, e para atuar diretamente com alunos PAEE nas classes comuns e salas de recursos multifuncionais de AEE.

Segundo a docente e pesquisadora da UFSCAR Enicéia Mendes, citada por Capellini e Zerbato (2019), por melhor que seja um professor do ensino comum, sempre haverá um limite sobre do que ele pode fazer para atender as necessidades tão diversificadas de seus alunos PAEE. Nesse sentido, a autora critica a distância criada entre o professor do ensino comum com as ações extraclasses que são desenvolvidas pelo professor de Educação Especial na sala de recursos. De modo que, torna-se impossível que o professor do ensino comum desenvolva competências suficientes para fazer arranjos, acomodações curriculares de diferentes tipos e níveis para atender todas as especificidades dos alunos PAEE. Dessa forma, cria-se uma distância pedagógica entre as práticas curriculares na sala comum e o AEE quando este é praticado somente na sala de recursos no contraturno das aulas regulares. Implicando, pois, que o AEE não pode reforçar o estigma das diferenças separando os alunos PAEE fora das ações curriculares fundamentais que acontecem na sala de aula comum, como era feito nos modelos praticados pelas escolas especiais e classes especiais.

Desse modo, surge a necessidade de manter o suporte direto entre os profissionais da Educação Especial e os professores das disciplinas nas propostas práticas dos docentes que atuam inclusão escolar. Considerando o que a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão já vem apontando o trabalho do ensino colaborativo, a consultoria colaborativa, o ensino diferenciado, o desenho universal para a aprendizagem (DUA), entre outras, como estratégias em ascensão para a prática docente. Por conseguinte, tais práticas de ensino vêm se constituindo como alternativas viáveis de atuação dos docentes para as ações do AEE na própria sala de aula, à medida que exercitam

a inclusão escolar junto às práticas curriculares no próprio ambiente da sala de aula, onde o aluno está inserido com todos os demais.

As políticas de inclusão escolar (Brasil, 2008) demandam de profissionais preparados para o atendimento dos estudantes PAEE nas escolas comuns. No Brasil, ainda restam muitos desafios a serem enfrentados para a promoção de uma formação de professores para atuar em uma escola que se efetive ser por direito “inclusiva”. Em suma, é necessário que os conhecimentos fundamentais de Educação Especial estejam alinhados com a prática pedagógica tanto na formação inicial das licenciaturas quanto na formação continuada de todos os professores que estão lançados aos desafios de ensino e aprendizagem das escolas regulares. Por fim, uma perspectiva inclusiva solicita a emergência de novas concepções de docência que possam ir ao encontro das necessidades práticas do público atendido, permitindo uma reflexão crítica e emancipatória sobre a escola comum inclusiva, em função do desenvolvimento integral dos alunos PAEE.

Práticas Docentes e Educação Inclusiva: Estratégias de Ensino e Aprendizagem

A literatura da área Educação Especial aponta para importância da construção de estratégias que atendam a diversidade dos sujeitos matriculados nas classes comuns. Para que isso ocorra, é fundamental o envolvimento de diferentes profissionais, formando redes de apoio, que juntos busquem tornar as escolas regulares acessíveis e assegurar o acesso, permanência, aprendizado e participação dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Assim posto, este texto aborda algumas estratégias de ensino e de aprendizagem, apresentando questões teóricas e práticas acessíveis de inclusão escolar, com vistas a ampliar os modelos de prestação de serviços com viés colaborativo nas classes comuns.

Há várias estratégias de ensino e práticas que podem ser utilizadas para ampliar o engajamento do aluno PAEE na classe comum, tais como: fornecer desafios; trabalhar sua autoestima junto aos conteúdos; despertar o interesse dos alunos para o acesso ao currículo; interagir em diferentes contextos em seu processo de alfabetramento etc. Alguns exemplos: utilização de softwares interativos, textos e/ou livros gravados, tecnologias assistivas, estímulos sensoriais diversos, comunicação alternativa, avaliação baseada no desempenho real do aluno, tutoria entre pares, entre outros.

Entre as metodologias ativas, neste texto, serão destacadas duas delas: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Ensino Colaborativo. Para Zerbato (2018) o DUA, vem contribuir para inclusão escolar nos alertando para que disponibilizemos o mesmo conteúdo curricular de diferentes formas, para que cada aluno possa acessá-lo à sua maneira. Consequentemente a construção de um ambiente de aprendizagem, subsidiado pelos preceitos do DUA, ressalta o fato de que todos os alunos, indistintamente, aprenderão o currículo trabalhado, porque terão suas especificidades educacionais respeitadas e potencializadas, tendo em vistas as suas diferentes maneiras de processar a aprendizagem.

A inclusão escolar baseada no DUA visa o planejamento de práticas de acesso ao currículo para todos os estudantes, inclusive, os alunos PAEE. Ela considera que as especificidades individuais do aprendizado, pressupõem que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos, condições e estilos variados para aprender. Essa abordagem fornece referências práticas para elaboração de estratégias de ensino universalistas que promovam acessibilidade curricular na sala de aula comum, na busca de caminhos que conjugam estratégias universais como as diferenças dos sujeitos.

Já o Ensino Colaborativo caracteriza-se como um serviço de apoio à inclusão escolar conhecido também como coensino e envolve uma parceria entre professores de Educação Especial com os professores regentes das classes comuns. Ele constitui-se como uma estratégia pedagógica de apoio na qual um

professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes na sala de aula comum onde o currículo é praticado com todos.

Esse formato de ensino qualifica-se como uma estratégia de inclusão escolar em que diferentes professores praticam de forma colaborativa, procedimentos que promovam práticas acessíveis para o atendimento aos estudantes PAEE em classes comuns, mediante um trabalho coletivo com a finalidade de promoverem acessibilidade curricular. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas e planejadas, tanto em questões curriculares quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar as práticas pedagógicas inclusivas e suas finalidades para o aprendizado dos alunos PAEE no contexto da sala de aula comum.

Isto posto, vale salientar algumas importantes condições que favorecem a acessibilidade pedagógica nas práticas docentes de inclusão escolar: a) física e de mobilidade nas salas e em toda a escola; b) instrucional (oral, quadro, escrita, multissensorial ou comunicação alternativa; c) material didático (livro, apostila, vídeos, maquetes, áudios, objetos sensoriais, TICs etc); d) atividades curriculares planejadas e tarefas específicas; e) planejamento da avaliação por meio das metodologias ativas; f) prática da avaliação através de estratégias inclusivas em sua aplicação; g) correção da avaliação por meio de diferentes matrizes (atribuição de conceitos/notas, promoção/retenção e certificação).

Segundo Mendes, referenciada por Capellini e Zerbato (Ibidem) para os docentes promoverem práticas inclusivas de ensino e de aprendizagem, alguns passos devem ser considerados, a saber: 1) Definir objetivos claros e flexíveis de aprendizagem do currículo; 2) Considerar o impacto de determinada prática na diferença de cada aluno PAEE; 3) Determinar avaliações significativas e formativas; 4) Escolher métodos instrucionais efetivos e materiais/mídias que

agreguem valor; 5) Ensinar o conteúdo e avaliar o aluno na sua diferença; e 6) Refinar as didáticas através da reflexão e autoavaliação docente.

Assim, uma questão atual envolve a prática docente: Como maximizar as oportunidades para todos os estudantes no contexto da classe comum? Partindo de estratégias universais de ensino, pode-se verificar que os estudantes tem muito em comum e muito do que eles precisam é de um bom ensino nas classes comuns. Portanto, ao invés de se pensar numa adaptação infantilizada e reduzida para um aluno PAEE em determinada atividade, é importante que sejam planejadas formas diferenciadas de se ensinar o currículo para todos os estudantes. De modo que, os estudantes PAEE podem ser encarados como um problema ou como um desafio aos docentes em sua prática cotidiana, implicando, pois, que os professores são peças chaves nas políticas de inclusão, à medida que rompem as barreiras em sua própria formação e em sua prática com vistas a promover uma acessibilidade curricular para todos e para cada um, na sua diferença.

Conclusão

A colaboração é uma característica muito importante para a sociedade do século XXI, e a perspectiva da inclusão escolar pode contribuir para a formação de cidadão plenos. Se antes o significado da inclusão escolar era a mera matrícula de um aluno PAEE na classe comum de uma escola regular, hoje o conceito se amplia no sentido de abranger o conceito de “inclusão de escolar” não só a presença do aluno PAEE, mas, também para a permanência por meio de práticas docentes, serviços de apoio e dos recursos, tendo à frente a perspectiva de que os dois sistemas que nasceram separados, a Educação Especial e a Educação Geral, possam finalmente unir seus esforços no sentido de buscar uma melhor educação para todos os alunos indistintamente.

Logo, o trabalho em equipe de uma “escola comum inclusiva” (Mantovan, Ibidem) é fundamental para o bom funcionamento da prática da inclusão

escolar. Quando os docentes e gestores unem as suas habilidades pedagógicas no ambiente da classe comum, obtemos um ensino de qualidade, em que todos podem ter ganhos: alunos PAEE, todos alunos e professores, os quais elaboram, em conjunto, atividades e estratégias para o ensino e a aprendizagem para todos e para cada um. De modo que, um ensino cooperativo estimula o professor da classe comum a buscar formação continuada, abrindo portas para uma nova escola, onde todos se ajudam com práticas colaborativas, a fim de promover uma cultura inclusiva que articula a promoção da igualdade de acessos, permanência, desenvolvimento e a valorização das diferenças da aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas coletivas.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério de Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n. 5, 7-25, 1999.

Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. O que é Ensino Colaborativo?. São Paulo: Edicon, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) –Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso--Brasileira 140 de Letras do Rio Grande do Sul.

Liziany Müller

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Campesina e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

Juliane Paprosqui

Doutorado em Geografia - Universidade Federal de Santa Maria (2023), Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede UFSM (2015), Especialista em Educação a Distância - SENAC GO (2017), Licenciada em Informática - Universidade Estadual de Goiás (2007). Servidora Pública Federal, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais, na Coordenadoria de Desenvolvimento de Ensino - CODE, da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, também atua, na mesma Instituição, como Professora Formadora I e Conteudista pelo sistema UAB/CAPES, no curso de Licenciatura em Educação do Campo UFSM/UAB. Participa do Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais (CNPQ/CAPES) da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência e pesquisa nas temáticas relacionadas com: Educação do Campo, Educação a Distância, Aprendizagem Colaborativa, Currículo, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais, Tecnologias Educacionais.

Mateus Gonçalves Silva

Maria Cristina Rigão Iop

Possui Licenciatura Plena em Estudos Sociais e em Pedagogia, especialização em Pesquisa e em Mídias em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação. Atua profissionalmente como professora na rede pública municipal de Santa Maria ? RS. É colaboradora da Universidade Aberta do Brasil - UAB/ UFSM onde atua como tutora, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e pesquisadora do Grupo Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais. Também é pesquisadora do grupo Linguagem, cultura e educação - LinCE da Universidade De Santa Cruz do Sul - UNISC, na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação. Com experiência na área de educação, atua principalmente nas áreas do conhecimento tecnologia digital, aprendizagem, complexidade e educação do campo.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Queli Mafalda Reis Lautério

Doutora em Educação nas Ciências, professora IFFAR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7561867677131889>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1793-9607>

E-mail: ana.reis@iffarroupilha.edu.br

Cayndo Lopes Abdul Cadir

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Rondonópolis, Graduado em Ensino de Português com Habilitações em Ensino de Inglês pela Universidade Pedagógica – Moçambique.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8367730136091051>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5801-1890>

E-mail: lopes.cayndo@aluno.ufr.edu.br

Danieli Nunes Pereira

Eduardo Vinícius Pereira Barbosa

Doutorando e Mestre em Desenvolvimento Social, graduado em Direito pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5094273236925513>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9834-9654>

E-mail: eduardovpb@gmail.com

Éder de Souza Beirão

Doutorando e Mestre em Desenvolvimento Social, graduado em Administração pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9370888319900995>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4379-9345>

E-mail: ederbeirao@gmail.com

Francisco Francinete Leite Júnior

Doutor em Psicologia Clínica. Professor do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio. E-mail: francinetejunior@leaosampaio.edu.br

Gabriel Fonsêca Vargas

Graduado em Licenciatura em Matemática pelo IFFAR/FW (2024), atualmente, é mestrando no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8463081609919710>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2007-3362>

E-mail: gabriel.vargas@sou.unijui.edu.br

Luiz de Souza Porto Coêlho

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/IFES). Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015). Professor de História na Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU/ES) e na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha - ES (SEMED/VV).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7444561198599220>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4796-015X>

E-mail: porto.coelho@outlook.com

Maria Clara de Moraes Lobo Sampaio

Graduanda em Psicologia. E-mail: maclaramoraes5@gmail.com

Maria Jeane Silva Lacerda

Especialista em psicopedagogia. Professora da Rede de Educação Básica.

E-mail: mjslhm@gmail.com

Maria Nadyelle Lopes de Souza Nascimento

Graduada em Psicologia. Psicóloga.

E-mail: nadyelle-psi@hotmail.com

Mariana Flores Wizniewsky

Bacharel em Direito pela Universidade Franciscana (2016) e Licenciada em Educação do Campo pela UFSM (2023). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSM.

Marcos Vinícius Amaral Ribeiro

Doutor em Educação, atua como professor substituto na Universidade Federal de Ouro Preto no Departamento de Educação (DEEDU-UFOP). Foco de pesquisa: fundamentos da educação, inclusão, diferença e corpo.

Miriam Ferrazza Heck

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, atualmente é professora substituta do IFFAR- FW.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9239270984715525>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5118-2356>

E-mail: miriamfzh@gmail.com

Newton Ataíde Meira

Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e Graduado em Direito pela Faculdade Santo Agostinho (FASA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6309219798751869>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3396-935X>

E-mail: newbunton@yahoo.com.br

Paloma Ferreira Rocha

EDUCAÇÃO E ENSINO

EM PERSPECTIVA



**FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ABORDAGENS
PRÁTICAS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952