

EDUCAÇÃO: PROCESSO CONTÍNUO DE DESENVOLVIMENTO

VOLUME IV



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

Educação: processo contínuo de desenvolvimento

4ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

4ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238E Educação: processo contínuo de desenvolvimento

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2022

231 f.: il

DOI: 10.37423/2022.edcl426

ISBN: 978-65-5367-079-2

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. ensino 2. pesquisa 3. extensão I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2022.edcl426>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

Dr. João Luís Ribeiro Ulhôa

Dra. Eyde Cristianne Saraiva-Bonatto

MSc. Frederico Celestino Barbosa

MSc. Carlos Eduardo de Oliveira Gontijo

MSc. Plínio Ferreira Pires

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2022

CAPÍTULO 1	7
ECOCOMBINAÇÕES: METODOLOGIA PEDAGÓGICA UTILIZADAS PARA O ENSINO BÁSICO SOBRE O MEIO AMBIENTE	
Elidiane do Socorro Souza de Assis	
Isaquier Souza de Oliveira	
Marcelia Luzia de Assis Carvalho	
Rafaela Nazareth Pinheiro de Oliveira Silveira	
DOI 10.37423/220205350	
CAPÍTULO 2	13
O ESPELHO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL	
Fabiana Flavia de Magalhães Nascimento	
Maria Ieda da Silva	
Rayza Byanca Vieira Motti	
Catarina Valdete do Nascimento	
DOI 10.37423/220205360	
CAPÍTULO 3	21
IDEOLOGIA, ESCOLA E O SER MENINA/MULHER	
LÍVIA CATARINA MATOSO DOS SANTOS TELLES	
Anderson Teixeira TELLES	
LUCIANA SEMEÃO DA SILVA	
JOÃO GUILHERME RODRIGUES MENDONÇA	
DOI 10.37423/220205377	
CAPÍTULO 4	32
INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA MUNICIPAL BENEDICTO JONAS CORREIA EM PARNAÍBA – PI	
Fabricio Freitas dos Santos	
Jéssika Araujo Rodrigues	
Érissa Regina Silva de Souza	
Jhon Lennon de Lima Silva	
Airton dos Santos Souza	
Leila Raquel Costa Carvalho	
DOI 10.37423/220205401	
CAPÍTULO 5	45
A ACAO DOCENTE COMO PRATICA REFLEXIVA	
Maria Aparecida Martins Santos	
Lorena Lima Ribeiro	
DOI 10.37423/220205420	

CAPÍTULO 6	54
AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO REMOTA NA PANDEMIA	
Laryssa Gonçalves Meireles	
Andreza Oliveira dos Santos	
Aurea Souza Aguiar Santos	
DOI 10.37423/220205423	
CAPÍTULO 7	71
O PROCESSO DE REINSERÇÃO DO INDIVÍDUO À SOCIEDADE MEDIANTE A EDUCAÇÃO PRISIONAL	
Maria Eduarda Cardoso Lopes	
Maria Gessi-Leila Medeiros	
DOI 10.37423/220205424	
CAPÍTULO 8	93
FORMAÇÃO CONTINUADA: A MÚSICA PROPORCIONANDO APRENDIZAGENS	
Tyciana Vasconcelos Batalha	
Waleria Lindoso Dantas Assis	
José Carlos de Melo	
Maria do Socorro Estrela Paixão	
DOI 10.37423/220205428	
CAPÍTULO 9	104
CST: ASPECTOS GERAIS EM UM ESTUDO SOBRE DEMANDA E VIABILIDADE DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GESTÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	
Carlos Ubiratan Da Costa Schier	
Rúbia Carla Maier Biscaia	
Joselton José de Almeida Rocha	
Lívio Marcel Queji	
Marilisa do Rocio Oliveira	
Silas Guimarães Moro	
Sirlei Moletta	
Aroldo Messias Júnior	
DOI 10.37423/220205436	
CAPÍTULO 10	121
CONCEPÇÕES DA ABORDAGEM CENTRADA NO ALUNO SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA SALA DE AULA.	
Eypler Weaver Antunes Torres	
Eveline Cavalcante de Araújo	
DOI 10.37423/220305452	

CAPÍTULO 11	131
IMPACTO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA OBESIDADE EM ESCOLARES	
SUZANA DA MATA ROCHA DE MOURA	
ANNY HERCILIA VIEIRA DE CARVALHO	
DOI 10.37423/220305455	
CAPÍTULO 12	150
TRANSGÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
MYRANÍ TEIXEIRA DE SOUZA	
Sama da Silva Sá	
VERONICA MARIA SILVA CAVALCANTI	
DOI 10.37423/220305485	
CAPÍTULO 13	173
EDUCAÇÃO BÁSICA E PANDEMIA: UM RETRATO DO AUMENTO DAS DESIGUALDADES, EXCLUSÕES E NECESSIDADES	
Tailine Pereira Lomêu Formoso	
Neuza Rejane Wille Lima	
DOI 10.37423/220305496	
CAPÍTULO 14	202
O PODER DA RESILIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	
Greize Marly Félix Cunha De Feu	
DOI 10.37423/220305522	
CAPÍTULO 15	219
O USO DE JÚRI SIMULADO NO ENSINO DE FÍSICA	
Ygor bernardes santos	
Ian Baruc Costa e Silva	
Eduardo Pontello Hass Gonçalves	
DOI 10.37423/220305544	

Capítulo 1



10.37423/220205350

ECOCOMBINAÇÕES: METODOLOGIA PEDAGÓGICA UTILIZADAS PARA O ENSINO BÁSICO SOBRE O MEIO AMBIENTE

Elidiane do Socorro Souza de Assis

*Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará - UNIFESSPA*

Isaquier Souza de Oliveira

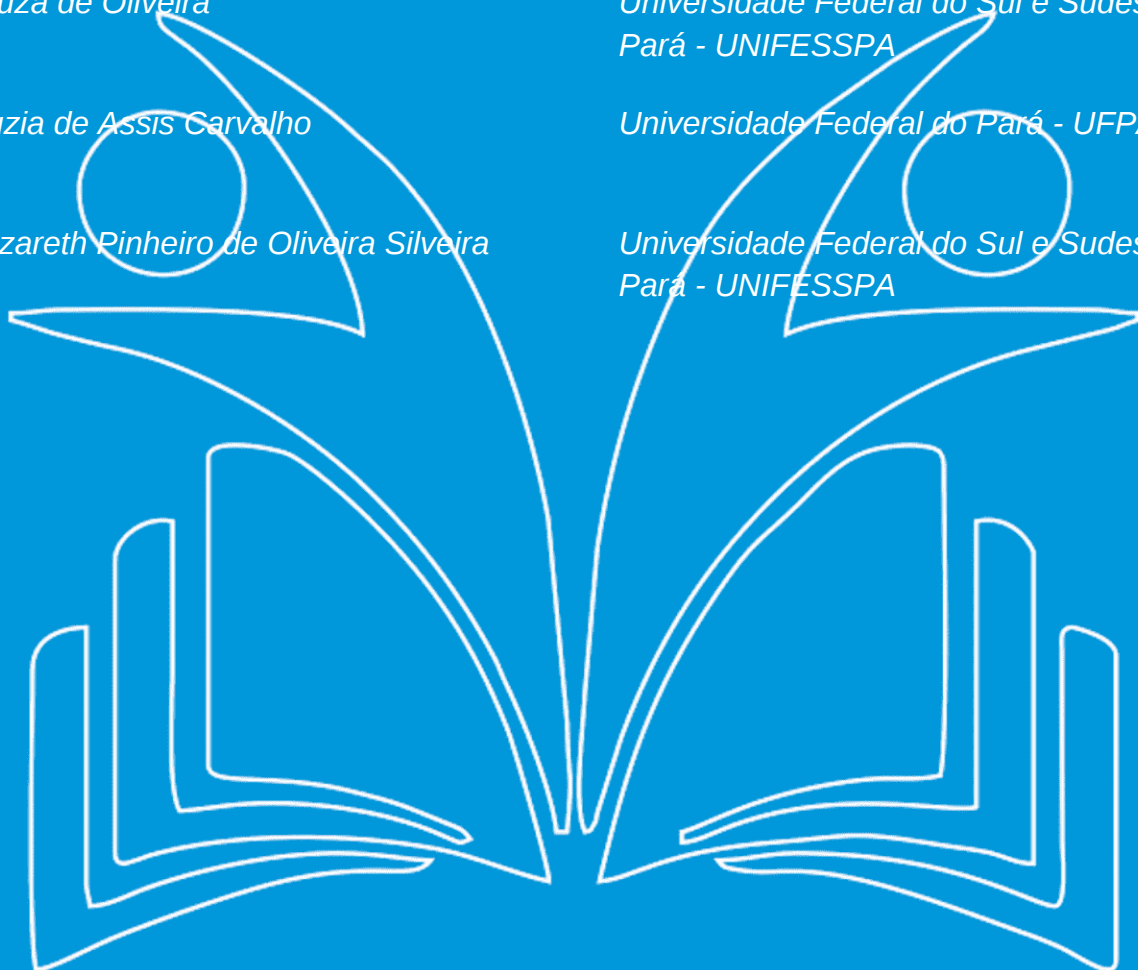
*Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará - UNIFESSPA*

Marcelia Luzia de Assis Carvalho

Universidade Federal do Pará - UFPA

Rafaela Nazareth Pinheiro de Oliveira Silveira

*Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará - UNIFESSPA*



Resumo: O presente trabalho, ainda em andamento, tem como objetivo compartilhar um relato de experiência do processo de elaboração e desenvolvimento do jogo *ECOcombinações*, dentro do projeto Ver-o-Solo. Por meio do *ECOcombinações* é possível dialogar de forma lúdica sobre os problemas que causam o impacto ambiental e ao mesmo tempo conhecer alternativas para mitigar/solucionar o dano causado, visando a sustentabilidade ambiental. O jogo é baseado no jogo da memória e busca uma interação com os alunos de anos iniciais do ensino fundamental e das séries finais da educação básica, de modo que estimule o raciocínio lógico e ao mesmo tempo seja possível aprender sobre a importância do meio ambiente.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Jogos Lúdicos; Impactos ambientais; Sustentabilidade.

1. INTRODUÇÃO

O ECOcombinações é um recurso pedagógico, que através do jogo, busca envolver os alunos da educação básica no processo de conscientização ambiental. A utilização dessa ferramenta pedagógica, jogos lúdicos de cartas, além de gerar curiosidade nos alunos, contribui também para conhecer os principais fatores/problemas que causam o impacto ambiental, visando a sustentabilidade ambiental.

A consciência ambiental e a proteção dos recursos naturais ganharam espaço a partir das décadas de 60 e 70 quando passaram a integrar os princípios do homem moderno. Tais princípios fazem com que este não se preocupe apenas com o controle e mitigação de seus impactos, como também com o desempenho ambiental. Isto é, cria-se o conceito de desenvolvimento sustentável, no qual as atividades desenvolvidas pelo homem devem suprir suas necessidades sem comprometer o meio ambiente (FERREIRA et al., 2010).

Sua aplicação pode ser feita de modo presencial, por meio de oficinas com a utilização de cartas impressas e também de modo virtual levando em consideração a atual pandemia que vive-se hoje, através do *Power Point* com efeitos de animação e *clicks*.

2. METODOLOGIA

O jogo ECOcombinações é baseado em um jogo da memória, possuindo pares de cartas. O jogo da memória se caracteriza por uma brincadeira simples, que estimula a criatividade, a memorização, o raciocínio lógico, onde é preciso encontrar os pares de acordo com as cartas. Afim de, proporcionar momentos lúdicos e conscientização com a utilização de jogos pedagógicos, tanto nos anos iniciais do ensino fundamental como nas séries finais da educação básica, se fazem necessários no sentido de possibilitar não só o brincar e a diversão para os alunos, como também permite que aconteça um processo de contínua aprendizagem (KISHIMOTO, 2005).

REGRAS DO JOGO:

O jogo ECOcombinações é composto inicialmente por 39 cartas divididas em quatro grupo, sendo esses:

- Cartas causas: Trazem uma situação que pode estar gerando algum dano ao meio ambiente.
- Cartas problemas: Caracterizam-se pelos danos provocados pelas “cartas causas”.
- Cartas soluções: Possuem a finalidade de resolver os danos causados pelas “cartas problemas”.
- Cartas resultados: São as cartas de maior peso, pois para ganhar o jogo o jogador deverá obter o maior número de cartas resultados.

O jogo ECOcombinações, Figura 01, pode ser jogado em grupos de 5 a 8 alunos, se fazendo necessário um jogo para cada grupo. Cada jogador deverá virar duas cartas da mesa em sua respectiva vez, em seguida é preciso que a mesma análise quais combinações as cartas em sua mão podem formar, após analisar terá a chance de escolher mais uma carta com a intenção de achar o resultado da junção dessas duas fichas.

Por exemplo: O jogador tem em sua mão a carta Clima e uma carta Resíduos sólidos, que ao serem somadas resultam em uma carta problema que é a carta Rua alagada. Ao se ter uma combinação que gera uma carta problema, o jogador automaticamente ficará com a carta em sua mão impedido de retirar mais uma carta da mesa, ou seja, as cartas ficarão reservadas até o momento em que conseguir achar uma carta solução para o problema.

Figura 01: ECOcombinações.

AGROTÓXICO Os agrotóxicos são produtos químicos utilizados para controlar pragas e doenças nas culturas. Quando usados de forma incorreta, podem causar danos à saúde humana e ao meio ambiente.	CLIMA O clima é o estado da atmosfera, caracterizado por fenômenos físicos e químicos que ocorrem na atmosfera, como a temperatura, a pressão, a umidade, etc.	RIO POLUÍDO Um rio poluído é aquele que recebe resíduos sólidos, líquidos e gasosos, provenientes de atividades humanas, causando danos ao meio ambiente e à saúde pública.	RUA ALAGADA Uma rua alagada é aquela que recebe água em excesso, causando danos ao meio ambiente e à saúde pública.
As cartas causas ao se combinar com outra carta torna-se o problema original.		Cartas Problemas são o objetivo do jogo, existe cartas que a serem obtidas pelo jogador irá solucionar a problemática da carta	
REFLORESTAMENTO Esta carta permite a obtenção de uma nova carta, a qual pode ser utilizada para a obtenção de uma nova carta.	RECICLAGEM Esta carta permite a obtenção de uma nova carta, a qual pode ser utilizada para a obtenção de uma nova carta.	RUA LIMPA Esta carta permite a obtenção de uma nova carta, a qual pode ser utilizada para a obtenção de uma nova carta.	RIO LIMPO Esta carta permite a obtenção de uma nova carta, a qual pode ser utilizada para a obtenção de uma nova carta.
Cartas Soluções, como o próprio nome diz. O jogador a obter uma carta dessa poderá resolver uma problemática de uma das cartas Problema		Good master ou Cartas solução, essas cartas finais. Quem obter o maior número ganhará a partida.	

Fonte: Autores (2021).

Agora se as combinações das cartas gerarem uma carta resultado, o jogador estará mais próximo da vitória, pois, essas cartas são *Good master*, isso quer dizer que o jogador que obtiver o maior número possível das *Good master*” será o vencedor do jogo. Por exemplo: O jogador tem em sua mão a carta Rio poluído e a carta Reciclagem, devendo encontrar a carta Rio limpo, caso a encontre marca ponto, se não a encontrar deverá devolver as cartas.

Cada par de cartas possuem peso, as combinações que gerarem cartas problemas será atribuído a pontuação de número (definir), já as combinações de cartas resultados terão peso de número (definir). Desse modo, o jogo terminará quando todos os pares estiverem formados, sendo necessário que os jogadores somem as suas pontuações com o objetivo de descobrirem o vencedor.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo de elaboração foi encontrada algumas dificuldades como o formato do jogo e seu público alvo. Como objetivo era a conscientização sobre sustentabilidade e meio ambiente, foi decidido como público alvo a educação básica (Fundamental ao Médio) e como inspiração tivemos o jogo da memória adaptado ao contexto dos discentes.

Além disso, outro fator importante foi como esse jogo poderia vir a ser aplicado diante no nosso contexto pandêmico pelo COVID-19. Sendo assim, a versão pode ser impressa mas também utilizada no slide (Power Point) com efeitos de animação que possibilitam seu movimento. No geral, criar algo educativo e atraente tornou-se desafiador, mas o jogo ECOcombinações pode ser um bom produto educacional fruto do trabalho de extensão.

4. CONCLUSÕES

Este trabalho foi um grande desafio no que tange a interdisciplinaridade do projeto de extensão, pois é pedagógico e voltado para a educação básica, dessa forma contribuindo para despertar a criatividade e ao mesmo tempo agregar conteúdo técnico sobre o meio ambiente. Recomenda-se que futuras pesquisas a aplicação do ECOcombinações como produto educacional resultante do relato de experiência, para que sejam desenvolvidas tanto no ambiente físico quanto no virtual.

5. REFERÊNCIAS

CREMONEZ, Filipe Eliazar et al. Avaliação de impacto ambiental: metodologias aplicadas no Brasil. Universidade Federal de Santa Maria. Ciências Naturais e Exatas. Revista Monografias Ambientais - REMOA, v.13, n.5, dez. 2014. Santa Maria: 2014.

MULINE, Leonardo Salvalaio et al. Jogo da “trilha ecológica capixaba”: uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e a educação ambiental através da ludicidade. R. Bras. de Ensino de C&T. R. B. E. C. T, vol 6, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação. São Paulo, editora Cortez, 2005.

Capítulo 2



10.37423/220205360

O ESPELHO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

Fabiana Flavia de Magalhães Nascimento

Universidade de Cuiabá - UNIC

Maria Ieda da Silva

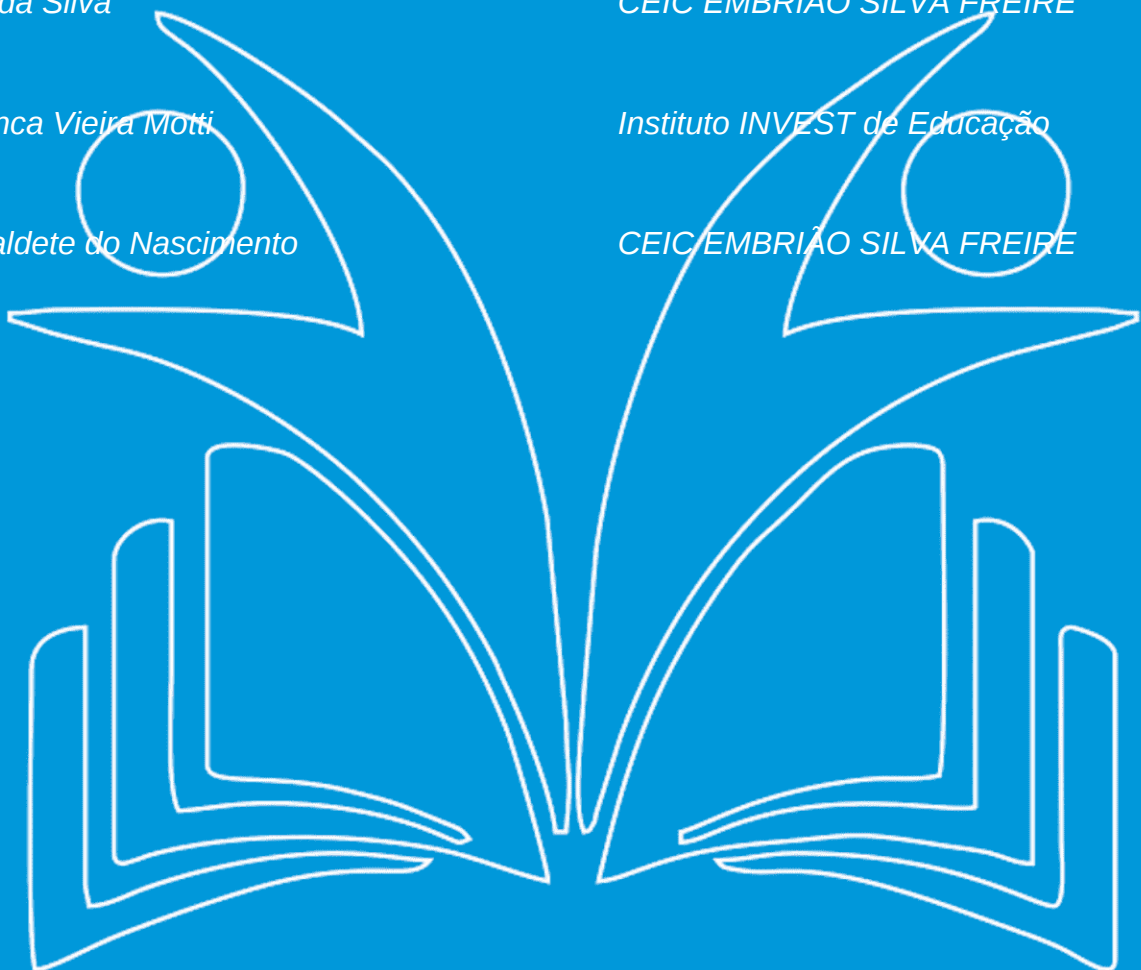
CEIC EMBRIÃO SILVA FREIRE

Rayza Byanca Vieira Motti

Instituto INVEST de Educação

Catarina Valdete do Nascimento

CEIC EMBRIÃO SILVA FREIRE



Resumo: Este estudo é de caráter qualitativo, com objetivo de compreender como ocorre o processo de apropriação do conhecimento de si, por meio da organização do espaço físico da sala. Para isso desenvolvemos um projeto de inserção de um novo objeto na sala da Educação Infantil que tem 13 crianças de 1 ano até 1 ano e 11 meses, de uma creche municipal em Várzea Grande. O referencial curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) junto aos autores Kramer (2009) e Zabalza (1998) subsidiam a discussão teórica. Constatou-se que a incrementação do espaço com o espelho possibilitou que as crianças se reconhecessem através da imagem projetada.

Palavras-chaves: Identidade. Educação Infantil. Espelho.

INTRODUÇÃO

Este estudo é de caráter qualitativo, com objetivo de compreender como ocorre o processo de apropriação do conhecimento de si, por meio da organização do espaço físico da sala. Para isso desenvolvemos um projeto de inserção de um espelho na sala da Educação Infantil, de uma creche municipal em Várzea Grande, onde a intencionalidade era verificar como as crianças explorariam o novo objeto na sala.

Muitas têm sido as discussões sobre a educação das crianças de 0 a 5 anos, revelando que a área da Educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento das crianças atendidas em creches e pré-escolas.

A discussão sobre como orientar o trabalho pedagógico junto às crianças tem sido tema de estudos e reflexões nos cursos de formação de profissionais desta etapa de ensino. Como tais, temos um lugar garantido e privilegiado, contudo com grandes responsabilidades, o que nos leva a refletir sobre o nosso papel e influência no desenvolvimento e aprendizagens dos pequenos.

Anterior a intervenção tínhamos como inquietação como poderíamos organizar uma atividade diferenciada no espaço mínimo que tínhamos de acordo com o tempo de cada criança, e neste sentido nasce o presente estudo que traz uma discussão voltada para a exploração dos espaços da Educação Infantil e a construção da identidade da criança de 1 ano e 6 meses, a partir do reconhecimento de si, através de foto e do espelho.

Neste viés, “cabe sempre ao professor introduzir elementos novos para seus educandos. Ele tem a função social e política de expandir os campos possíveis de conhecimento” (LIMA, 2002, p.8), assim o docente tem o papel primordial na intermediação de conhecimentos e na construção deles, de maneira significativa e prazerosa. No decorrer do estudo relataremos como ocorreu o desenvolvimento do projeto e principalmente o contato das crianças com as imagens das fotos e dos espelhos.

DESENVOLVIMENTO

A creche em que o projeto foi desenvolvido está localizada no bairro Cristo Rei no município de Várzea Grande, é pública e atende as crianças de toda aquela região, funciona em período integral, atende crianças a partir de 1 ano até 3 anos e 11 meses. A turma que realizamos a intervenção no espaço físico era composta por criança de 1 ano e 6 meses, todas ainda estavam na fralda e na mamadeira,

no total eram 13 crianças, sendo que uma tinha o diagnóstico de síndrome de dawn e essa turminha era atendida por uma equipe profissional composta por: 1(uma) professora, 1(uma) Técnica de Desenvolvimento Infantil (TDI) e outra Técnica de Desenvolvimento Especializado (TDEE).

O espaço físico da sala era limitado, inclusive na hora do sono quase não cabia todos os colchões, ficavam amontoados e sobrepostos, não restando espaços entre eles, porque ainda havia um armário e uma mesa média com cadeiras.

Ao analisar e refletirem como poderíamos fazer de diferente para modificar o espaço, para beneficiar o desenvolvimento das crianças da turma de um ano meio, pela sala ter um espaço muito limitado, não daria para colocar algo que tomasse mais espaço da sala. Diante das circunstâncias, nos remeteu a inserção do espelho na parede da sala, porque as crianças gostavam de se ver e principalmente de tirar foto.

Teríamos a possibilidade de realizar a intervenção no campo externo, mas não modificaríamos significativamente o espaço e principalmente não seria o diferencial para atrair as crianças, pois o uso daquele gramado já fazia parte da rotina das crianças, quase que diariamente. Então o desafio era ter uma atividade permanente que atendesse as necessidades básicas de cuidados, aprendizagens e de prazer às crianças. E que considerasse que,

“a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos (...)” (RCNEI, vol 1, p. 58)

Assim pensamos no espelho, porque quando as crianças brincavam com os brinquedos elas sempre procuravam espelhos, brinquedos que proporcionavam a elas o seu reflexo, e nós observamos que sempre que viam a sua imagem elas sorriam, demonstrando prazer em reconhecer o seu rosto. Além do mais não interferiria de maneira negativa no espaço da sala. Fixamos na parede dois espelhos pequenos um perto do outro. Como pode se perceber nas imagens abaixo, neste momento chamou a atenção das crianças, despertamos nelas a curiosidade em saber o que estávamos fazendo na parede da sala.

As crianças estavam brincando e no momento em que a colega colocou os dois espelhos na parede, eles se aproximaram e começaram a reconhecer que aquele objeto é algo novo na sala. Imediatamente começaram aglomerar em cima dos espelhos, todos queriam se olhar, um olhava para

o outro, algumas fizeram imitações, mandavam beijos, mexiam os olhos, a boca, mostravam a língua, observamos diversos gestos. É importante dizer que,

“a imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica.” (RCNEI, vol 2, p. 22)

Neste sentido, a criança inventa e reinventa, além de se reconhecer no reflexo do espelho, podendo explorar seu corpo e construir a sua identidade, inclusive como se pode observar nas imagens abaixo, eles passaram a ter uma conexão forte com os espelhos da sala.



Percebemos que as crianças apropriaram dos espelhos de modo prazeroso e significativo, de maneira a demonstrar que “os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como uma organização que possibilite identificar os critérios de ordenação”. (RCNEI, vol 1, p. 71), ou seja, a criança aprende tendo contato com os materiais, explorando, identificando, tocando e conhecendo.

Após identificarmos esses aspectos descritos acima e que os espelhos fixados na parede da sala, estavam contribuindo para a interação e socialização das crianças, resolvemos intensificar a identificação de si e de outros colegas, criando uma chamada interativa, com as fotos das 13 (treze) crianças e uma borboleta, como ser observado pela imagem.



Inclusive todos os dias realizamos a chamada e solicitamos que as crianças identificassem seus colegas pela foto e pelo nome. No aspecto coletivo, pelos espelhos serem pequenos eles estabeleceram uma relação de cooperação com o outro, cada momento era vez de um se ver no espelho e respeitosamente cediam para que o outro pudesse usar, além do mais percebemos que as crianças passaram a ser mais autônomas sobre o objeto. Diante dos resultados positivos tivemos que colocar um espelho maior da altura deles para que pudessem visualizar o corpo todo e partir disso conhecer a si próprio a partir da sua própria imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pequena e significativa mudança no espaço físico da sala, percebemos que “a estruturação do espaço em áreas menores, o que possibilita mais intimidade e segurança, tende a ser fator facilitador” (RCNEI, vol 2, p. 32). Ou seja, pela sala ser pequena as crianças transitavam mais e olhavam várias vezes no espelho, e pelo fato de terem brinquedos dispostos na sala a interação ocorreu com mais facilidade.

Além disso, notamos que a disposição de objetos atraentes ao alcance das crianças auxiliou as interações, uma vez que servem como suporte e estímulo para o encadeamento das ações. Foram vários os pontos positivos notados, quando tomavam banho e se arrumavam frequentavam o espelho para ver como estavam e sorriam. Este sorriso a nosso ver foi fruto do trabalho desenvolvido, porque demonstrou que as crianças estavam sentindo prazer ao se ver e ver o outro, neste sentido a interferência no espaço, apesar de ser pequena, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da afetividade e principalmente da construção da própria identidade ao se ver, reconhecer e imitar.

Além do mais segundo o RCNEI, o espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa. (vol 2, p. 33). Portanto mesmo que a transformação seja ínfima do espaço físico, é válido repensar sobre o que é importante oportunizar as crianças pequenas o momento de brincar a frente do espelho para que possam explorar as imitações através dos gestos faciais como beijos, fazer caretas, mostrar língua e até falar algumas palavras como o nome dos colegas ou o nome de alguns objetos como: bola, boneca, carro, moto, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICOS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Introdução, v.1, v.2 e Conhecimento de Mundo, v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, M.C. & HORN, M.G.S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIOLI, A . & MANTOVANI, S. Manual de educação infantil (de 0 a 3 anos). 9ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KRAMER, S. (coord). Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil. MEC-SEB, 2009.

OLIVEIRA, Z. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes curriculares? Anais do I Seminário Currículo em Movimento Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFGM, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M.; MELLO, A. M.; VITORIA, T. Os fazeres na Educação Infantil. 10ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ZABALZA, Miguel. Qualidade em Educação Infantil. Rio de Janeiro: Artmed, 1998.

Capítulo 3



10.37423/220205377

IDEOLOGIA, ESCOLA E O SER MENINA/MULHER

LÍVIA CATARINA MATOSO DOS SANTOS TELLES *Universidade Federal de Rondônia*

Anderson Teixeira TELLES

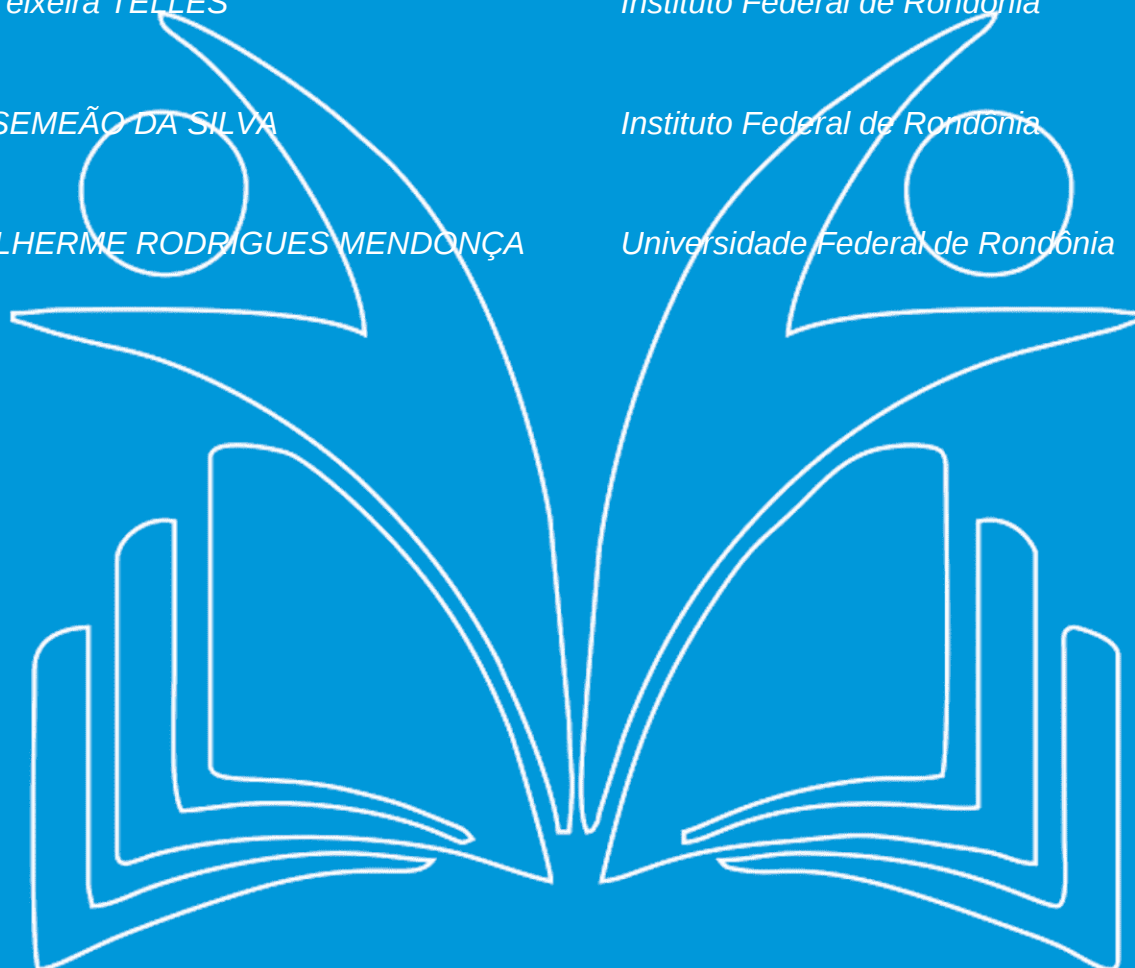
Instituto Federal de Rondônia

LUCIANA SEMEÃO DA SILVA

Instituto Federal de Rondônia

JOÃO GUILHERME RODRIGUES MENDONÇA

Universidade Federal de Rondônia



Resumo: Muitas áreas do conhecimento são dominadas por homens, é o que acontece nas ciências exatas e na Informática. São poucas as mulheres que consertam computadores e desenvolvem programas computacionais. Diante desse cenário, problematiza-se como estimular a participação feminina na área da Informática partindo-se da formação ofertada nos cursos técnicos em Informática do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). A presente pesquisa foi realizada por meio da observação participante, com base na leitura de textos e análise de situações vivenciadas por alunas acerca do preconceito de gênero presente no ambiente escolar, preconceito este direcionado a meninas/mulheres que estudam no curso técnico em Informática. Foi averiguado que a inserção das temáticas de sexualidade e gênero no currículo formal do curso é bastante reduzida, havendo uma proeminência e preferência em relação às disciplinas técnicas, diminuindo os espaços para que se possa trabalhar esse tipo de desigualdade de gênero.

Palavras-chave: Ideologia, Educação, Gênero, Curso de Informática.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desta pesquisa é verificar se existe espaço no currículo escolar do curso de Informática na modalidade técnico integrado ao Ensino Médio para que os alunos debatam sobre o preconceito e a exclusão de gênero e se podem identificar a existência, ou não, de uma maior dificuldade por parte das meninas/mulheres no acesso à educação e aos bens imateriais produzidos pela ciência e pela tecnologia.

Assim como acontece em áreas do conhecimento, como a área de Exatas, a Informática é dominada por homens, apesar de haver mulheres trabalhando na área, inclusive sendo referencias (TABAK, 2002). Ainda são poucas as mulheres que consertam computadores e desenvolvem programas computacionais. Diante desse cenário, problematiza-se como estimular a participação feminina na área partindo da formação ofertada nos cursos técnicos em Informática do Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

A presente pesquisa foi realizada por meio da observação participante, com base na leitura de textos e análise de situações vivenciadas por alunas acerca do preconceito de gênero presente no ambiente escolar, preconceito este direcionado a meninas/mulheres que estudam no curso técnico em Informática.

Foi averiguado que a inserção das temáticas de sexualidade e gênero no currículo formal do curso foi considerada como bastante reduzida, havendo uma proeminência e preferência em relação às disciplinas técnicas, diminuindo os espaços para que se possa trabalhar esse tipo de desigualdade de gênero.

O preconceito sexual que se estimula através de "piadinhas", "brincadeiras" e várias maneiras de bullying surge como que automatizado e, muitas vezes, encontra-se estereotipado à luz do comportamento conservador que está presente em diversos Aparelhos Ideológicos do Estado como nas Escolas, nas Igrejas, na própria Família (ALTHUSSER, 2007).

Segundo Tabak (2002), apesar do aumento do número de mulheres que seguem carreiras científicas, elas podem ser encontradas predominantemente em áreas consideradas femininas, como Educação e Saúde, e os homens continuam a ser maioria nas ciências exatas, como as engenharias.

Deve-se salientar que essa divisão ocorre tanto nos países subdesenvolvidos como nos desenvolvidos. De acordo com a autora, a imagem da Ciência como ocupação masculina, a crença de que a mulher

teria uma competência inferior à do homem, agiriam como barreiras na construção de uma carreira bem-sucedida no mundo científico. (TABAK, 2002, p. 57).

Tabak afirma que é relevante a maior participação feminina nas carreiras científicas e tecnológicas no Brasil, pois considera que “o país não pode se dar ao luxo de prescindir da incorporação de milhares de mulheres que venham a contribuir com seu talento e sua inteligência” (TABAK, 2002, p. 13) para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, reduzindo a defasagem em relação a países mais desenvolvidos.

O perfil de homens que trabalham no meio tecnológico normalmente é representado como jovens rapazes que possuem intimidade extrema com o computador, se abstendo de relacionamentos sociais. Esta imagem faz com que muitas pessoas (homens e mulheres) não se sintam parte deste grupo, principalmente as meninas, que raramente são representadas, afastando-as cada vez mais (HAPNES, 1991).

A sociedade gerou estereótipos de diferenciação entre homens e mulheres, onde elas precisam estar devidamente vestidas, por exemplo, usar saias, maquiagem e adereços, e comportamentos aceitáveis como delicadeza, linguajar adequado e boas maneiras comportamentais. Porém, quando elas se desfazem de alguns desses conceitos para serem mais bem aceitas, acabam sendo criticadas da mesma forma (JEFFREYS, 2014).

As pessoas estão conectadas com o mundo por meio de uma rede de internet alterando as relações sociais, as formas de comunicações estão transparentes e acontecem com uma velocidade que não se consegue detê-las. Então atualmente é mais acessível para a mulher perceber os lugares sociais e querer conquistá-los.

De acordo com Foucault (1999, p. 145), o sexo é algo que está em constante processo de interpretação. E por isso, “é o elemento mais especulativo, mais ideal e igualmente mais interior, num dispositivo de sexualidade que o poder organiza em suas captações dos corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres”. Assim o processo do estudo da sexualidade demanda uma análise profunda, pois falar de sexualidade é falar do mais íntimo do ser, sua dimensão ontológica. Tal explicitação é fundamental para a compreensão da sexualidade e do ser humano.

A compreensão da sexualidade é diversa e suas relações sociais requerem uma discussão (FOUCAULT, 2003). As relações sociais que envolvem a sexualidade se encontram em abordagens em simbologias,

técnicas, experiências e representações sociais que envolvam a Escola, a Família, o Estado, as Políticas Públicas, os campos Jurídico e da Saúde, assim como as articulações e organizações da Sociedade Civil no que tange aos Direitos Humanos, Direitos Sexuais, Preconceitos e Discriminações, como também regulamentações através de Leis, normas e padrões de comportamento que impõem regras sociais e relações de poder que, por vezes, contribuem para a reprodução de violências e deturpação da realidade social, especialmente nos casos de agressões físicas e emocionais a alguns grupos como de mulheres, homossexuais, afrodescendentes, indígenas, entre outros.

Por isso, é válido mencionar a importância de tal pesquisa acerca da discriminação de gênero na escola, pois ainda há um longo caminho a ser seguido pelas instituições educacionais quanto à disseminação de debates a favor da igualdade entre os gêneros. Nesse sentido, é função da escola desconstruir preconceitos relacionados à naturalização da dominação masculina na sociedade, de forma a contribuir para a diminuição do preconceito contra a mulher, tanto no ambiente escolar como fora dele.

Permeia em nossa sociedade o conceito de que é natural a divisão sexual do trabalho, ou seja, a divisão natural de atribuições, tarefas e lugares sociais para mulheres e homens, decorrentes das relações sociais de sexo (MJC, 2016). Essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade e tem por característica a destinação prioritária dos homens a atividades produtivas com ocupações de forte valor social agregado, como comércio, indústria, empreendimentos e na política e as mulheres à esfera reprodutiva com atividades relacionadas a cuidados e afazeres domésticos.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida apresenta um caráter descritivo, de natureza qualitativa, para poder atingir o resultado proposto apresenta um direcionamento para permitir um maior entendimento do problema investigado, fundamental para a construção do instrumento de coleta de dados.

Houve a observação participante, com base na leitura de textos e análise de situações vivenciadas por alunas acerca do preconceito de gênero presente no ambiente escolar, preconceito este direcionado a meninas/mulheres que estudam no curso técnico em Informática. Assim, a proposta é de introduzir um problema que atinge a maioria das mulheres que é o preconceito latente das pessoas ao visualizar uma figura feminina realizando uma simples tarefa como de manutenção, suporte ou programação em computadores.

A pesquisa não necessitou de aprovação em comissões de ética ou equivalente pois não foi colhido dados diretamente de sujeitos, houve apenas a observação e acesso a registros do setor de Orientação Educacional da escola, sendo que uma das autoras é a Orientadora Educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ser humano questiona acerca do próprio existir, o “quem sou eu”, também questiona sua sexualidade no sentido ontológico, valorizando o corpo enquanto maneira única de ser no mundo, e não meramente objeto de desejo. Afinal, a sexualidade é em essência um modo de expressão, e liga-se estreitamente à capacidade amorosa e erótica de cuidar de si, do outro e da sociedade.

O erotismo emancipatório do qual se fala trata-se da manifestação profunda da capacidade humana de atuar ética e politicamente no mundo por meio de sua sexualidade. Segundo Romeiro (2010, p. 27), a sexualidade que buscamos deve:

[...] desmascarar as ideologias e lançar bases éticas e estéticas para uma nova antropologia do prazer com rituais eróticos, amorosos, dignificantes, gratificantes, plenos de sentido, ou seja, ontologicamente autênticos com tempo e espaço para a plenitude da sexualidade. A proposta está pautada na autonomia humana é uma nova significação e resignificação de toda a estrutura dimensional da vida, ou seja, uma plenificação da vida sexual humana.

Nesse contexto, o processo que deve ser iniciado começa por mudanças de valores sociais que se mostrem conservadores, com a quebra de paradigmas que reproduzam preconceitos e que devem ser conquistados através de modificações profundas das estruturas estruturantes (BOURDIEU, 2003), englobando a sociedade em longo prazo, sendo inegável o sintoma das relações de poder que perpetuam violências e regras sociais específicas, como os padrões de comportamentos sexuais e sociais.

Para Souza e Leão (2008, p. 5), a naturalização do comportamento feminino está associada à educação transmitida pela família, pois ela é a primeira instituição socializadora de meninos e meninas. As meninas são educadas para ter um comportamento submisso e passivo, fato que as incentiva a assumir papéis sociais associados ao âmbito do lar, como os papéis de mãe e esposa, ao contrário dos meninos, que são estimulados a assumir comportamentos voltados para a dominação, a independência e a força.

De acordo com as autoras, os estereótipos sexuais considerados adequados pelos pais são comunicados desde o momento em que o bebê nasce, através da cor que é vestida, dos brinquedos que ganha, dos comportamentos que é estimulado a ter e das respostas que aprendeu a retribuir. Para

a menina é ensinado um comportamento de passividade, enquanto para o menino é reforçado um comportamento mais agressivo, para que ele se torne independente e que seja forte (SOUZA; LEÃO, 2008, p. 5).

Houve casos de alunas que apresentavam desmotivação no curso de Informática e foram encaminhadas ao serviço de Orientação Educacional. Uma das alunas não estava mais frequentando o estágio, já estava no último ano do curso, que tem duração de três anos. Quando interrogada porque estava faltando no estágio disse que sentia uma certa intimidação pois no setor que estava estagiando só havia homens trabalhando.

Mesmo a aluna não tendo relatado nenhuma situação de assédio sexual, percebeu-se que a maneira como era tratada, por ser a única mulher da sala, já a deixava intimidada ao ponto de faltar para não ter que lidar com tal situação.

A maneira de pensar e agir ou na ação e reflexão, é uma dicotomia que separa a sociedade no âmbito escolar. O preconceito as vezes é tão sutil que não é possível analisá-lo com clareza, nem a própria mulher que passa por ele consegue entender toda a sua amplitude, mas percebe que o seu ser, o seu feminino foi atingido, a tal ponto que a leva a duvidar de sua capacidade, até de terminar o curso.

O fato de estar em uma sala, trabalhando somente com homens, não é o fator único que desencadeia tais sentimentos de insegurança, mas eles eclodem porque surgem lembranças, porque raramente uma mulher irá passar por somente uma forma de intimidação na vida.

As ideologias não são estáticas, permanentes, elas funcionam de maneira hegemônica e se reformulam a todo o momento, sem perder a sua essência principal. A um confronto nesse processo, entre os intelectuais tradicionais, os orgânicos e a práxis da sociedade.

Os mesmos homens que muitas vezes intimidam uma profissional, podem nem sequer saber a dimensão de suas palavras e gestos, acreditam que não fazem nada, que não agem com preconceito, até porque foram educados assim. Por isso é importante que a Educação Sexual de gênero seja ensinada, não para julgar ou criticar os homens, mas para que conheçam a realidade feminina e ressignifiquem seus discursos, se for o caso, assim como essa educação é necessária a própria mulher, porque as mulheres também praticam o preconceito umas com as outras.

O Estado cria uma escola pobre de cultura, tendo como fins a profissionalização e a busca por empregos para as classes menos favorecidas. Mas o que se busca é uma escola rica de cultura, que valorize a mulher e o homem, independente do curso que deseje fazer.

Caberá à escola, a partir de sua função social e política, transformar-se em espaço de convivência saudável, ou seja, construindo e vivenciando práticas de Cultura de Paz, como condição para garantir o sucesso da educação. Sob essa ótica, segundo Ribeiro (2006, p. 167): “[...] educar para paz é, aprender a descobrir e enfrentar os conflitos para resolvê-los adequadamente; é possível encontrar nos conflitos cotidianos escolares, através de análise destes, soluções contrárias à violência”.

A escola que promove a paz não significa escola sem conflito. Chrispino (2007, p.120) entende o conflito como “toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”, ou seja, o conflito tem origem na diferença de interesses, de desejos e de aspirações, de posições que são defendidas frente a outras.

Este autor explica ainda que os conflitos precedem da dificuldade de comunicação, de assertividade das pessoas, e de condições para estabelecer o diálogo. Partindo da experiência no âmbito escolar, observa-se que os conflitos escolares são, no contexto atual, os mais difíceis de mediação, pois nota-se uma proliferação de diversas situações que envolvem dimensões múltiplas da vida do estudante, e que provocam uma acentuação dramática da violência cultural.

É necessário aprofundar o diálogo entre os alunos, implicando uma dicotomia entre a palavra liberdade e o seu sentido etimológico e o significado para os educadores, pois o diálogo esgota na relação "eu-tu". A educação é o passaporte para um mundo novo, para um homem e uma mulher novos autônomos e acima de tudo humanista/dialéticos.

O diálogo contribui para a formação do ser através do conviver e do conhecer, fazendo desse movimento à maneira de fazer o pensar reflexivo objetivo e subjetivo do indivíduo na sua formação, a fim de torná-lo capaz de transformar e construir tudo a sua volta. É preciso a busca por uma escola transformadora, humanista e criativa, talvez este é o grande desafio da educação brasileira nesse século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário político que o Brasil vive abrimos um parêntese para dizer que é preciso compreender que a pesquisa científica não é uma atividade neutra, realizada ao acaso e movida pela curiosidade imparcial de um pesquisador. Ela é, sim, de fato, influenciada pelo contexto social mais amplo como, por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, por contextos mais específicos como os relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores e crenças.

Portando para pesquisar sobre as dificuldades e desafios que as alunas enfrentam diariamente em um curso de Informática nos indagamos: por que pesquisamos sobre educação?

Pesquisamos sobre educação para dar respostas a nós mesmos, a uma instituição, a uma gestão, a uma sociedade? Não há neutralidade em um processo investigativo conduzido por seres humanos.

Temos de considerar as vivências dos pesquisadores, visto que, como seres humanos, são dotados de anseios e dúvidas, ideologias e convicções. Assim, o que nos motivou a pesquisar provem das experiências de vida, sejam pessoais e profissionais, do contexto sociopolítico e econômico vivenciado e das lacunas existentes nas investigações científicas.

Esperamos contribuir para o debate sobre o momento histórico em que vive a educação, contribuindo de maneira ética e livre dos dogmas ideológicos, que encontramos na educação hoje. Apesar de cada um ter seus posicionamentos políticos e ideológicos sobre o papel da mulher na sociedade, é imprescindível que tenhamos liberdade de ouvir a todos e todas.

A pesquisa buscou provocar um questionamento sobre a ausência da atuação das mulheres na área de Informática, tendo em vista que o gênero não define a capacidade de uma pessoa. Dessa forma, faz-se necessário a continuidade desta pesquisa a fim de investigar com maior profundidade, junto com alunos e professores neste mesmo âmbito, para entender melhor esse impasse e propor uma intervenção viável que ajude a minimizar este problema no âmbito deste curso.

Sobre o preconceito, a segregação e o estigma para com as mulheres, é fato que precisamos rever as atitudes que causam violências e inferiorizações na escola, orientando a capacidade cognitiva e formativa do ser humano (sejam homens ou mulheres) para que, finalmente, seja um indivíduo competente em sua área, envolvendo a competência técnica e capacidade de respeitar e valorizar a diversidade.

Reiteramos que os espaços de formação de cursos técnicos devem também envolver debates sobre direitos, desenvolver aspectos sociais da vida cidadã, em que as mulheres possam manifestar suas inquietudes e conquistar referências de respeito mútuo.

A discriminação contra as mulheres e meninas, futuras técnicas em Informática, é manifestada através de piadas, brincadeiras de mau gosto, olhares, gestos e atitudes preconceituosas que precisam ser seriamente discutidas na Escola. É inconcebível que no Sistema Educacional não façamos tamanha discussão.

A própria escola enquanto instituição precisa aprimorar conhecimentos e compreender que a sociedade é dinâmica, que caminha em constante transformação histórica e que os processos educacionais necessitam de práxis social para que ações concretas, eficazes, de diálogos e reconhecimentos possam fazer parte do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação Política Pública de Educação, v. 15, n.º 3, 2007.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, M. Ditos e Escritos, Vol. IV: estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- HAPNES. The production of male power in computer science. In: I. Eriksson, B. Kitchenham & K. Tijdens (eds.) Women, Work and Computerization. Proceedings from the 4th IFIP Conference in Helsinki, Amsterdam: North-Holland (1991).
- JEFFREYS, Sheila. Beauty and misogyny: Harmful cultural practices in the West. Routledge, 2014.
- MJC, Ministério da Justiça e Cidadania. O que é divisão sexual do trabalho e como ela incide nas relações de trabalho? Disponível em: <https://www.sof.org.br/a-divisao-sexual-do-trabalho-como-base-material-das-relacoes-de-genero/> . Acesso em: 15 ago 2020.
- RIBEIRO, Raimunda. Educação e Paz: Construindo Cidadania. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do (org.) e Kelma Socorro Lopes de Matos. Juventude, Cultura de Paz e Violência na Escola. Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- ROMEIRO, A. E. Schopenhauer e a metafísica da vontade: confluências éticas e estéticas para uma abordagem da educação e da sexualidade. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2010.
- SOUZA, Fabiana Cristina de. LEÃO, Andreza Marques de Castro. Entre o discurso pedagógico e ideológico na escola: estereótipos de classe, raça e gênero. In: Seminário Fazendo Gênero, 8, 2008. Florianópolis. Anais...Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST1/Souza-Leao_01.pdf . Acesso em 23 set 2021.
- TABAK, Fanny. O laboratório de Pandora: Estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro, Garamond, 2002.

Capítulo 4



10.37423/220205401

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA MUNICIPAL BENEDICTO JONAS CORREIA EM PARNAÍBA – PI

Fabricio Freitas dos Santos

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Jéssika Araujo Rodrigues

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Érissa Regina Silva de Souza

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Jhon Lennon de Lima Silva

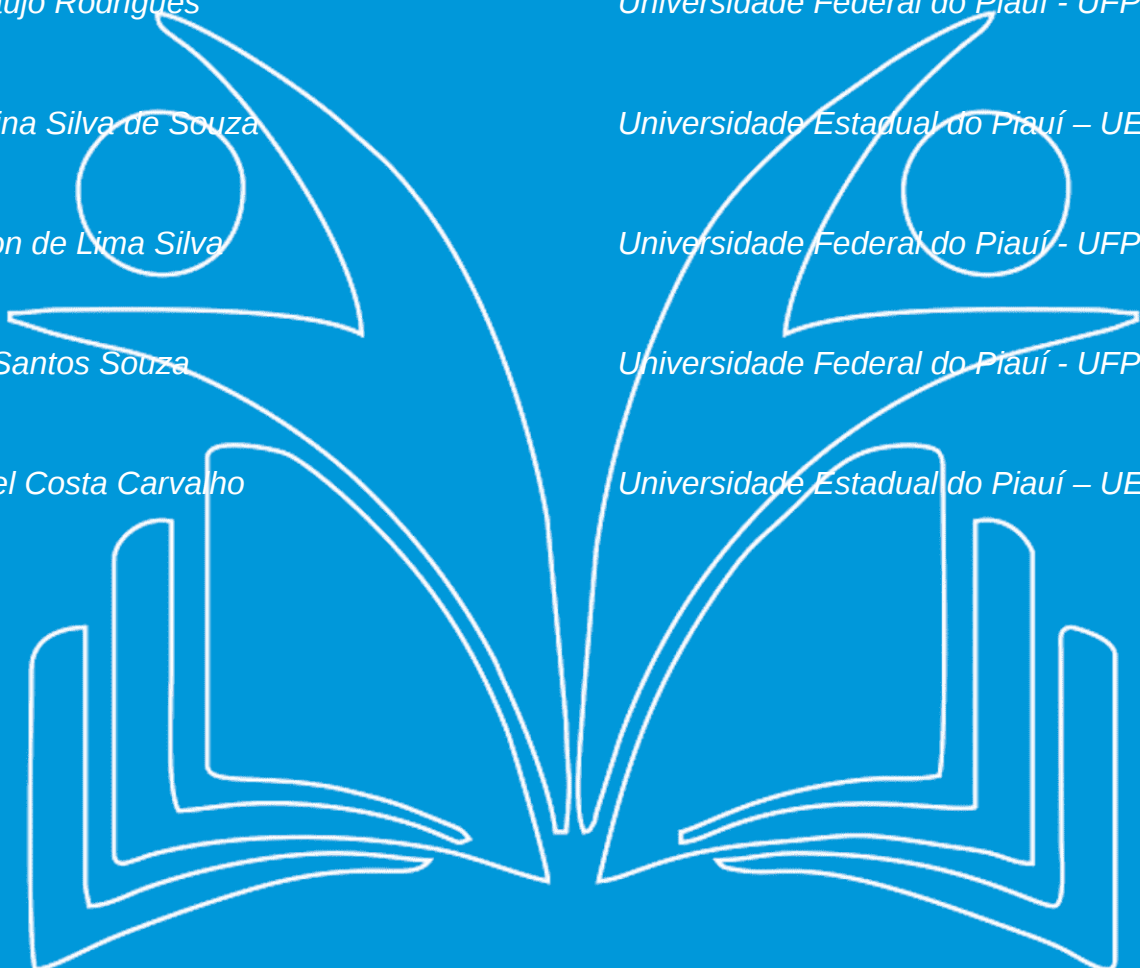
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Airton dos Santos Souza

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Leila Raquel Costa Carvalho

Universidade Estadual do Piauí – UESPI



Resumo: Este artigo teve por objetivo investigar a inclusão dos alunos surdos na escola municipal Benedicto Jonas Correia, na cidade de Parnaíba - PI. Inclusão investigada e interpretada à luz dos desafios colocados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O artigo caracterizou-se por uma pesquisa de campo e teve como instrumento de pesquisa a entrevista estruturada realizada com professores do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. O método adotado é de cunho qualitativo e a análise dos dados foi realizada por meio de análise de discurso. Os resultados indicam que os entrevistados têm pouco conhecimento sobre questões inerentes à inclusão de alunos surdos na sala regular de ensino. De acordo com os relatos foi possível perceber a insegurança e o despreparo do professor e da escola de modo geral para atender as necessidades educacionais dos alunos com surdez na sala de aula comum. Diante do cenário encontrado e o idealizado para atender as peculiaridades educacionais do aluno surdo na classe regular da instituição analisada o estudo poderá contribuir para implementação e ampliação de ações e projetos educacionais visando à acessibilidade de alunos surdos na escola investigada.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva, Surdo, Acessibilidade, Docência.

INTRODUÇÃO

Os desafios colocados para a educação dos alunos surdos no ensino regular são diversos e tem sido objeto de discussões, assim como de esforços, de diversos atores sociais, governo e sociedade civil organizada.

As discussões em torno do processo de inclusão da pessoa com deficiência nos sistemas de ensino regular, mas só passou a ser amplamente disseminado após o encontro das nações na Espanha (1994) que conclamava os países a adotarem o princípio da educação inclusiva, que significa matricular todas as crianças em escolas regulares, nesse contexto encontram-se os deficientes auditivos (KONZEN et al., 2000).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), que em consonância com os princípios norteadores de justiça social, humanização, tolerância de forma a enriquecer a grupos sociais e a cooperação internacional proclamados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, (1990) o mundo voltou-se com mais veemência para as causas dos excluídos, entre eles os alunos com surdez (KONZEN, et al 2000).

Pressupõe-se que os debates em nível de Brasil e de mundo que envolve questões de inclusão social e educacional requerem visibilidade sobre a própria condição dos marginalizados, não apenas das pessoas com deficiência, mas também sobre elas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva preconiza uma educação em que todos aos alunos devem aprender em condições de igualdade, sem sofrer nem um tipo de preconceito e discriminação. E que a aprendizagem por eles desenvolvidas sejam significativas para sua formação pessoal enquanto seres dotados de potencialidades e habilidades (MEC/SEESP, 2007).

Neste ponto surge a questão: será possível, fazer inclusão totalizadora nos sistemas de ensino de um país social e historicamente onde existem tantos segregados, como o Brasil? Ao se tratar da universalização do ensino, há de se levarem em consideração os determinantes de um ensino de qualidade, nem sempre claros na lei; condições regionais, sociais, culturais e econômicas dos alunos, suas fragilidades e potencialidades, bem como as condições e fragilidades da instituição família e escola, devem ser considerados.

Nesse contexto optou-se, então, por investigar nesse estudo sobre acessibilidade educacional dos alunos surdos na sala regular de ensino, especificamente, na escola municipal de ensino fundamental Benedicto Jonas Correia em função da realidade atual de educação inclusiva.

O tema escolhido surgiu de observações e constatação, de que o aluno surdo se matricula na escola, mas tem poucas chances de aprendizagens, fazendo-se necessário investigar quais fatores contribuem para realidade observada. E a escolha se justifica pela relevância com que os teóricos discutem a temática e como suas teorias podem contribuir com a prática pedagógica do corpo docente visando a inclusão do aluno com surdez na escola analisada.

Diante dos fatos observados surgiram alguns questionamentos tais como: seria a linguagem do aluno um empecilho para sua comunicação e aprendizagem no contexto escolar? Qual a importância de ter os pais como parceiros do processo ensino-aprendizagem? Quais os maiores desafios a serem superados pela escola para o atendimento educacional do aluno surdo? Essas foram algumas questões instigantes que impulsionaram a realização dessa investigação dentro do propósito de uma educação de qualidade e equânime.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar não apenas o acesso e acessibilidade dos alunos surdos na sala regular de ensino, mas também em que condições os professores trabalham para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos, de quais recursos dispõem, bem como, a disponibilidade de uma equipe de apoio especializada para subsidiar a sua prática docente.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA PARA PESSOAS COM SURDEZ

No final do século XX e início do século XXI, diversos estudiosos apresentaram com suas teorias grandes contribuições à educação de surdos na escola comum, enaltecendo a valorização da diversidade no contexto social para o surdo e reconhecimento do potencial de cada um.

Educar para diversidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais, nas interações e práticas sociais que lhe fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para construção de sua identidade e autonomia. Carvalho *et al* (1998, p.23).

Segundo Pacheco *et al* (2007, p.14) um sistema educacional que fornece inclusão total baseia-se nas seguintes crenças e princípios:

[...] todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças frequentam classes regulares adequadas à sua idade em escolas locais, [...] recebem programas educativos adequados, [...] recebem um currículo relevante às suas necessidades, [...] participam de atividades curriculares e extracurriculares, que se beneficiam da cooperação e da colaboração entre seus lares, sua escola e sua comunidade.

Entende-se que a aprendizagem só acontece à medida que a escola tem o aluno como centro de suas ações, acredita no seu potencial e valoriza a sua história de vida. É um espaço acolhedor, seguro e agradável, além de ter a capacidade de inovar nas suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido se concebe a escola como um lugar privilegiado para troca de experiências, informações, comunicação e interação da pessoa com surdez.

Conforme Damázio (2007) a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A participação da família no processo de inclusão do aluno surdo é um fator essencial para interação, comunicação e aprendizagem escolar do aluno, visto que é no ambiente familiar que a pessoa com surdez desenvolve as diferentes formas de comunicação.

A entrada da criança nas instituições de ensino é permeada de ansiedade expectativas tanto para criança quanto para os pais e professores podendo trazer graves problemas de interação, e comunicação quando as organizações não estão preparadas para receber o aluno deficiente auditivo (CARVALHO *et al.*, 1998, p.79).

Em relação à criança com surdez, os pais são parceiros privilegiados no processo ensino aprendizagem do aluno deficiente auditivo, podendo colaborar com a escola informando como ela se comunica e interage, bem como suas dificuldades nesse processo.

A Declaração de Salamanca expressa que; aos pais deveria ser dado o direito de escolher, na medida do possível, o tipo de educação que almejam para seus filhos. E ainda propõe que a escola encoraje os pais a participarem em atividades educacionais no lar e na escola, onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares, bem como supervisionar e apoiar à aprendizagem de suas crianças. (MEC/Declaração de Salamanca, 1994).

Comumente as crianças enfrentam muitas barreiras ao ingressarem na escola em decorrência da perda de audição e da forma como a escola organiza sua proposta educacional, podendo prejudicá-los nas suas potencialidades cognitivas sócio afetivas, linguístico e político cultural e

consequentemente no desenvolvimento da sua aprendizagem. Neste sentido, Mattos (2001) citado por Pereira e Marostega (2002), afirma:

No contexto dessas dificuldades encontradas pelos surdos, considera relevante questionar como os surdos se encontram “incluídos” nas salas de aula no ensino regular. “Quase sempre, a prática nos mostra que esses alunos encontram sérias dificuldades de aprendizagem, alterações comportamentais, em abandono num canto da sala de aula, ou em tantas outras situações de dificuldades (MATTOS, 2001 apud PEREIRA; MAROSTEGA, 2002, p. 16).

No sentido de encorajar os pais a participarem mais da educação dos seus filhos, a escola produz mudanças significativas no processo de inclusão da criança surda, revertendo sua prática segregadora em inclusiva quando promove por meio do seu Projeto Político Pedagógico a participação ativa e regular das famílias (OLIVEIRA, 2006).

A luta por edificar uma sociedade inclusiva é um processo que começa na família e se constitui como um dos maiores desafios da educação na atualidade.

Compreende-se que as relações estabelecidas entre professores, dirigentes, alunos e pais, e a dinâmica das manifestações em sala de aula, os aspectos afetivos e emocionais fazem parte das condições organizativas do trabalho docente, implicando na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

As tomadas de decisão em conjunto se constituem em atitudes positivas para o processo ensino aprendizagem do aluno surdo, visto que a família é a primeira instituição social a qual a criança pertence e nela desenvolve as mais diversificadas formas de comunicação.

Ressalta-se aqui a importância de se conhecer a historicidade de vida da criança surda para que juntos; pais e escola possam traçar estratégias de ensino que melhor se aplique as necessidades educacionais da criança deficiente auditiva, bem como buscar apoio de serviços especializados com objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A formação docente regulamentada pela atual Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional (9934/96, art. 59. III) prevê em seu dispositivo atuação de professores com especialização em nível médio ou superior, para o atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para atuarem com alunos especiais na classe comum (LDB, 1996).

Percebe-se, portanto uma discordância da lei no concernente a sua aplicabilidade, uma vez que admite formação em nível médio para atuação com alunos especiais quando se cogita uma estrutura montada por especialistas para o atendimento educacional especializado.

No sentido de preparar o professor para o ensino com alunos especiais, a exemplo dos surdos cabe ao sistema de ensino promover cursos de formação continuada para o seu corpo docente assegurando-lhes aptidões e inovações nas suas práticas pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos surdos (PRIETO, 2006).

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino, que nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006).

De acordo essa autora os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimento atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO, 2006, p. 58).

Os cursos de formação se constituem um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades e capacidades para identificação dos mecanismos do processo de aprendizagem e conhecimento dos alunos, onde o professor passará a desenvolver uma visão crítica sobre sua prática pedagógica, além de diversificar a metodologia de ensino, e usar instrumentos de avaliação compatíveis com as habilidades e potencialidades de cada um.

Para Glat e Nogueira (2002 *apud* PRIETO, 2006, p. 60) se a pretensão é “garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, deve-se asseverar “oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir pra o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos”.

METODOLOGIA

A pesquisa de campo foi precedida por uma revisão bibliográfica da temática em análise em material impresso e internet na busca pela identificação de diferentes métodos científicos com objetivo de

escolher aquele que melhor se adequasse ao estudo proposto. Pesquisa implica em produzir novos conhecimentos a partir de uma determinada realidade, fato, ou fenômeno social. E os trajetos a serem percorridos pelo pesquisador em busca da compreensão desses fenômenos são chamados de caminhos, instrumentos usados para se fazer ciência (DEMO, 1995 *apud* MELO, 2011).

INSTRUMENTO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

O instrumento de pesquisa utilizado foi um roteiro de entrevista estruturada que de acordo com Goode e Hatt (1969), citados por Lakatos, (2003, p. 195) "consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação". E tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

A coleta de dados exige alguns procedimentos que segundo Gil (2007 *apud* ZANELLA, 2009, p. 82) classifica-se em dois grandes grupos: no primeiro grupo, têm-se as pesquisas bibliográficas documentais e no segundo grupo pesquisas que se utiliza de seres humanos visto que dependem de informações transmitidas pelas pessoas. Nesse grupo incluem-se a pesquisa experimental, a ex-post-facto, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso.

A coleta de dados se deu por meio de visita aos participantes da pesquisa com a finalidade de informá-los sobre o estudo, bem como torná-los cientes da importância da contribuição de cada um para consolidação da pesquisa.

Na ocasião foi entregue a cada participante, um roteiro para norteá-los sobre as questões inerentes ao propósito da pesquisa, bem como facilitar a compreensão de cada um sobre o assunto a ser tratado na entrevista. Em seguida foram realizadas as entrevistas com professores.

As entrevistas foram gravadas em vídeo com objetivo de assegurar a integridade das informações prestadas eliminando assim barreiras de improvisações e distorções dos fatos decorrentes de falhas de anotações tardias.

DISCURSÕES DOS RESULTADOS

Em relação aos professores, quando perguntados sobre cursos de formação específica para o atendimento educacional de alunos surdos, ambos afirmaram não ter participado de cursos dessa natureza, mas que têm algum conhecimento no assunto, como relatado pela professora (A) “*não pra esse tema, mas já participei de capacitação que teve um momento que abordou (o tema) [...] eu acho que todo professor deveria participar de cursos que o habilitasse para trabalhar com o aluno surdo*”.

Nesse aspecto, a professora (A) destaca a importância da formação para aquisição de conhecimentos teórico-práticos no cotidiano da sala de aula.

De acordo com Prieto (2006, p. 58), os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades especiais não podem ser do domínio de apenas de alguns especialistas e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente para todos.

Quando questionados sobre uso dos recursos pedagógicos, ambos disseram usar alguns recursos existentes na escola, jogos, blocos lógicos, caça-palavras, e que o material existente é usado com todos os alunos independente de deficiências.

A professora (A) fez o seguinte comentário: “de vez em quando a gente leva eles lá, e o aluno usa o material e ele gosta e participa bastante”. O professor (B) acrescentou a esse questionamento sua opinião: [...] “o dia a dia nosso é que faz com que a gente aprenda, a gente possa até que não tenha se especializado ainda, mas no dia a dia nós aprendemos muito com eles”.

Esse professor demonstrou ter mais facilidade na comunicação com o aluno surdo porque já vivenciou outras experiências com esses educandos em sala de aula, embora não tenha conhecimento da Linguagem de Sinais.

Pelas declarações foi possível perceber que os professores utilizam os recursos pedagógicos descritos de forma aleatória, sem objetivos previamente definidos, assim os materiais são usados muito mais como entretenimento do que como recursos favorecedores de aprendizagem dos alunos.

Um aspecto positivo a se considerar é quando o professor diz aprender na convivência diária com o aluno surdo, mesmo não tendo se especializado. Tal afirmação encontra respaldo nas teorias de Damázio e Ferreira (2010). De acordo com esses autores a surdos embora esteja ligada ao uso de línguas, o fracasso escolar não depende exclusivamente delas, mas também da qualidade e da eficácia das práticas pedagógicas e que nesse processo à de se considerar a presença de quem age, produz sentido e interage: a pessoa com surdez.

Nesse sentido as práticas pedagógicas poderão dar um salto qualitativo em relação à aprendizagem do aluno surdo.

Em relação aos desafios a serem superados pelos professores no atendimento educacional do aluno com surdez, a professora (A) foi enfática ao declarar *“o meu maior desafio é fazer com que o aluno (surdo) aprenda no mesmo nível que os outros, eu acho muito complicado”*. Para o professor (B) o

principal desafio “é quando eles trazem novidades pra sala de aula e a gente não sabe o que eles querem comunicar”.

Estes achados de pesquisa também encontram reflexos na teoria, nas palavras de Dorziat (1998) citado por Damázio (2006, p. 14) “os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais” para enfrentar os desafios do dia-a-dia. A de se reconhecer que embora, a Língua de Sinais não seja suficiente para escolarizar o aluno com surdez a sua utilização melhora consideravelmente as interações professor, aluno surdo e, por conseguinte, as relações deste com os demais integrantes da escola.

Quanto às adaptações curriculares os professores afirmaram não fazer nenhuma mudança os conteúdos são trabalhados da mesma forma com todos os alunos, mesmo porque não recebem nenhuma orientação nesse sentido. Percebe-se, portanto a necessidade de uma equipe de apoio especializado para dar suporte ao trabalho do docente.

Nesse sentido, a escola poderá buscar junto a Secretaria de Educação meia para suprir a carência dos docentes, visto que eles precisam de orientações de como proceder, quais os caminhos a percorrer para que o aluno surdo participe das atividades curriculares em condições de aprendizagem com os demais alunos.

No contexto das dificuldades vivenciadas pelos professores eles demonstram não saber como trabalhar com alunos surdos, também não contam com recursos apropriados e nem com apoio de que necessitam para assistir o aluno em suas necessidades educacionais, entretanto, consideram importantes que o aluno surdo frequente a sala de aula comum, desde que os professores sejam preparados antes de recebê-los só assim poderiam ajudá-los como lhe é de direito, segundo o professor (B).

Embora a amostra deste estudo não seja estatisticamente representativa, é possível inferir que os relatos desses professores podem refletir o pensamento e a necessidade de todo o corpo docente da rede de ensino no que concerne à formação, apoio e disponibilidade de recursos para atuarem junto aos deficientes auditivos nas suas salas de aulas, na medida em que não há um programa de ensino que atenda a estas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou analisar as condições de acessibilidade dos alunos deficientes auditivos na organização escolar investigada, considerando os princípios de políticas educacionais que

promovem e asseguram ao aluno com surdez participar e aprender em condições de igualdade sem sofrer discriminação e danos intelectuais no contexto escolar.

Por meio de estudos teóricos e investigativos, foi possível perceber que teoria e prática nem sempre caminham na mesma direção, ou seja, não estão em consonância com propósito de educação na perspectiva inclusiva uma vez que a oferta do ensino dispensado ao aluno surdo na instituição analisada ainda não oportuniza ao aluno deficiente auditivo construir a sua identidade e autonomia, uma vez que suas peculiaridades não são consideradas no contexto da prática escolar. Comumente eles são tratados como ouvintes e precisam se adequar as regras da escola.

O despreparo do professor associado a outros fatores para assistir ao aluno surdo na sala regular de ensino tem se constituído como um dos grandes empecilhos a sua comunicação interação com todos os componentes da escola, visto que não existe na instituição de ensino uma organização de base para o atendimento educacional de alunos deficientes auditivos.

Assim o fracasso escolar recai sobre os alunos surdos e não sobre as práticas educacionais impostas a eles. Ou ainda, são condicionados a não partilharem das mesmas experiências que os alunos ouvintes, porque deveriam estar em uma sala especial, assim teriam mais chances de aprenderem.

A concepção de inclusão do aluno com deficiência na escola regular percebida pelos entrevistados nesse estudo, a princípio parecia não ser bem interpretada, visto que entendiam que inclusão estava relacionada apenas ao acesso ou acessibilidade. Este acesso seria então apenas promovido pela edificação de rampas nas dependências ou entorno da escola, e não a todas as condicionantes para verdadeira inclusão tais como: organização do espaço escolar, formação específica do docente, adaptação curricular, estratégias de ensino, processos avaliativos, parcerias firmadas entre os órgãos gestores e pais, bem como utilização de recursos tecnológicos facilitadores do processo aprendizagem do aluno surdo na escola comum.

Por meio dos estudos realizados constatou-se que tanto os professores quanto os alunos surdos enfrentam muitas dificuldades de acesso/acessibilidade ao ensino de qualidade. Aos docentes faltam melhores condições de trabalho e aos alunos faltam melhores condições de aprendizagem.

Os relatos dos professores foram bastante esclarecedores quanto ao despreparo destes para lidar com alunos surdos nas suas salas de aula, embora um deles tenha demonstrado certa facilidade na comunicação com o aluno surdo, isto não lhe garante conhecimento de causa.

Os resultados deste estudo não são estanques, representam reflexões e discussões acerca da acessibilidade dos alunos surdos em sala de aula comum. Assim como refletir sobre as experiências, saberes e sabores da profissão vivenciada por professores da rede municipal de ensino que a cada ano circula pelos labirintos da educação em busca de soluções para a problemática da inclusão dos deficientes na sala regular de ensino, a exemplo do aluno surdo.

Refletir sobre o processo de inclusão de alunos surdos na escola regular é imprescindível e fundamental porque educação de qualidade e igualitária só é possível à medida que os diversos organismos sociais e seu corpo docente, discutem, analisam, propõe e executa ações concretas capaz de modificar mentalidades e promover cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 18. Jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 18. Jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEESP. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/política>>. Acesso em 10. Jun.2018.

DAMÁZIO, M. F. M e FERREIRA, J. P. Artigo Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v.5, n. 1 (jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez/ SEESP/SEED/MEC – Brasília/DF–2007.

KOZEN, A. A. et al. (cood). Pela Justiça na Educação. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2000 Disponível em: <<http://www.fnede/index.php/arq-fundescola/.../3537/.../download>>. Acesso em: 07.out. 2011.

LAKATOS, E. M. MARCONE, M. de A. Fundamentos de Metodologia Científica. 5 ed.São Paulo. Atlas, 2003.

MELO Antônio dos Reis Lopes. Compreendendo Elementos Textuais do Trabalho Científico. Disponível em: <<http://www.arquivosonline.net/aee/modiii/a6/m3a6t6.pdf>>. Acesso em 02.out. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa. O aluno com Surdez. Disponível em:

<http://www.professorguilherme.net/libras__arquivos/conteudo/O%20ALUNO%20COM%20SURDEZ.htm>. Acesso em 10. Set.2011.

OLIVEIRA, M. M. B. C. Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas educacionais Inclusivas. In: ROTH, B. W. (org.). Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC, SEE, 2006

PEREIRA, M. Q.; MAROSTEGA, V. L. Perspectivas Pedagógicas na Escola de Surdos de Santa Maria. Revista do Centro de Educação. N 20. Disponível em:

<<http://coralx.ufsm.br/revce/seesp/2002/02/a3.htm>>. Acesso em 04, nov. 2011.

Capítulo 5



10.37423/220205420

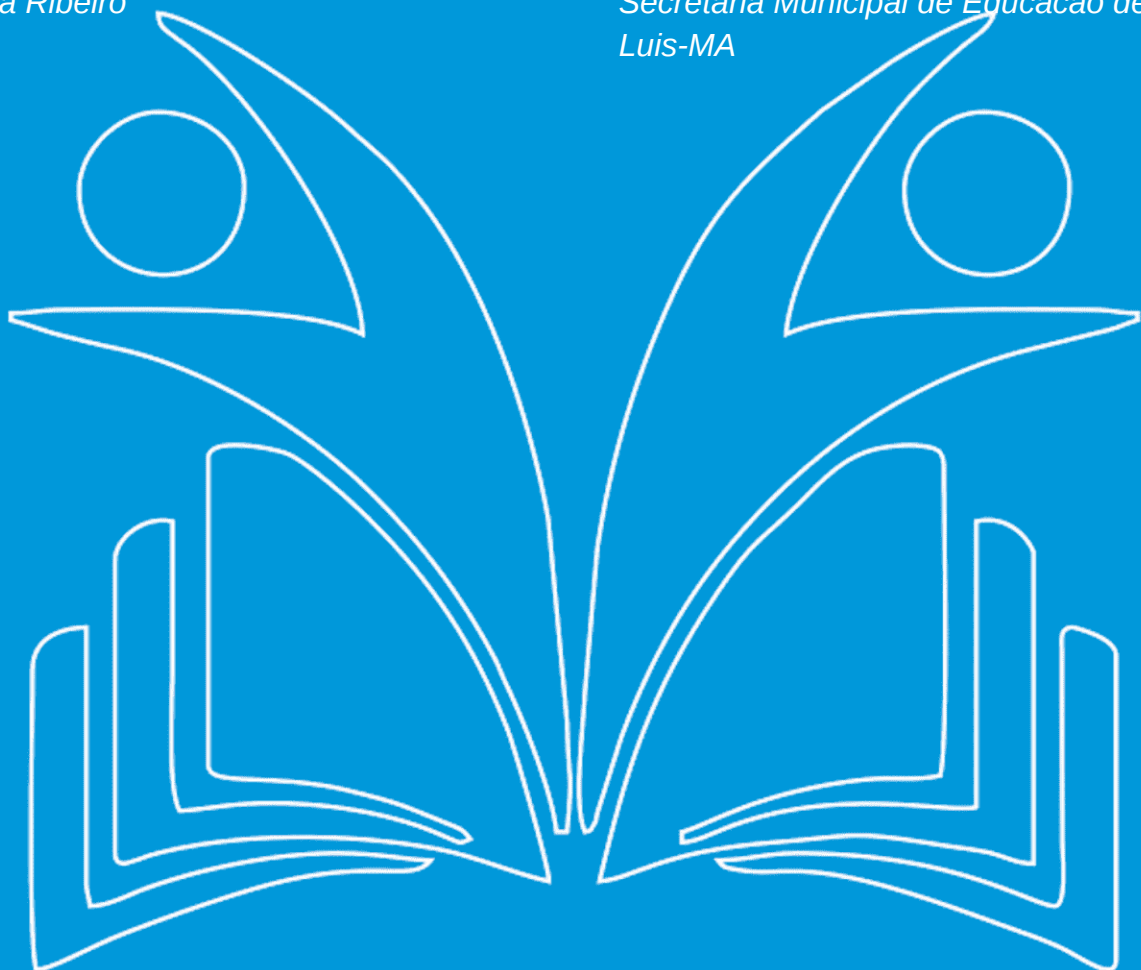
A ACAO DOCENTE COMO PRATICA REFLEXIVA

Maria Aparecida Martins Santos

Faculdade do Maranhao - FACAM

Lorena Lima Ribeiro

*Secretaria Municipal de Educacao de Sao
Luis-MA*



Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar de forma sucinta, algumas abordagens sobre a ação docente como prática reflexiva, com ênfase no professor reflexivo e na formação continuada, a qual se realizou uma análise do processo de formação nas licenciaturas no Brasil, em especial no curso de pedagogia e como este profissional atua na sociedade. A pesquisa se situa no campo bibliográfico da formação dos professores reflexivos, embasada a partir de pressupostos teóricos como Alarcão (2005), Freire (2007) Saviani (2008), Gatti (2010), e em outros estudos que seguem esta vertente. Abordam-se alguns obstáculos que dificultam a formação deste profissional e como ele deve atuar no mercado, além de sua valorização na educação e como influenciar na formação inicial dos futuros professores para que tenham a possibilidade de uma formação contínua, permeada de ações reflexivas, tornando-se assim um meio necessário para a promoção de sua cidadania, preparando o estudante de forma a dar-lhe condições de participar ativamente das questões sociais frente às mudanças que o mundo hoje requer.

Palavras-chave: Formação de professor. Prática reflexiva. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

O artigo proposto compartilha as reflexões obtidas através das diferentes características dos professores formados ao longo da história, destacando o perfil do professor moderno. Dessa forma, espera-se contribuir para a construção de uma prática em que os professores atuem de forma reflexiva, e que estejam além de sua época, de forma proativa produzam e que através de questões do passado analisem e levantem questionamentos para o futuro, buscando a cada dia desenvolver ações que promovam as mudanças tão almejadas pela sociedade em relação ao processo de ensino aprendizagem e, portanto, pertinentes a sua prática pedagógica.

O objetivo deste estudo é realizar através de uma análise crítico-reflexiva sobre as contribuições teórico-metodológicas, fazendo um apanhado histórico sobre a formação docente no curso de pedagogia no Brasil, através dos vários momentos históricos, assim como um profissional contemporâneo, sendo este profissional alguém que extrapola as habilidades e competências exigidas do educador, uma vez que trabalha com princípios morais e éticos, os quais buscam antes de mais nada desenvolver nos estudantes a sensibilidade e o respeito, de forma que a todos sejam possibilitadas as mesmas oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Acredita-se ser de fundamental importância que o professor desperte no estudante em condições adequadas o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, a partir do que é discutido e analisado dentro e fora de sala de aula, levando-o a desenvolver seu senso crítico e, portanto sua capacidade de intervir e participar nas decisões da sociedade.

Colaborar de forma que transforme a realidade professor-aluno, onde juntos, possam trabalhar de forma colaborativa, conhecer e modificar seus contextos permitindo assim lidar melhor com suas limitações e dessa forma ultrapassar as dificuldades impostas por um sistema que ainda caminha frente a uma proposta de inclusão.

O professor reflexivo é o resgate do educador, alguém que está comprometido com o real objetivo da educação que é a promoção de oportunidades a todos. Este profissional busca conhecer o estudante em todos os seus aspectos, propiciando a construção de conceitos e metodologias que fomentem uma melhor aprendizagem. Nesse sentido, foi utilizada a literatura pertinente sobre o assunto aqui tratado, para uma melhor discussão acerca da necessidade de formações cada vez mais consistentes e próximas da realidade, possibilitando a estes profissionais condições mais apropriadas no desenvolvimento de seu trabalho.

2 O PROFESSOR REFLEXIVO

Segundo Lopes (2008), o conceito de professor reflexivo vem sendo citado em várias literaturas no Brasil desde o início da década de 1990 quando aqui se implantou as ideias oriundas do movimento da Escola Nova, que foi um movimento de renovação do ensino, cuja proposta foi a democratização do ensino, a qual trouxe inúmeros impactos para o País. A publicação do manifesto dos pioneiros da Escola Nova ocorrida em 1932 provocou tranformações em diversas áreas – econômica, política, social e principalmente na educação, propiciando assim o surgimento de um novo olhar sobre a educação e suas possibilidades, mudando significativamente o ponto de vista intelectual brasileiro.

Conforme aponta Alarcão (2005), com as tranformações ocorridas na sociedade, a partir do uso das tecnologias oriundas do processo da globalização, as legislações referentes às questões inclusivas, dentre outros, a contemporaneidade trouxe em seu bojo a necessidade cada vez maior do professor através de uma formação contínua estar preparado para modificar sua prática sempre que necessário for, reforçando assim seu valor e importância perante a sociedade.

Ter a compreensão de sua responsabilidade e compromisso perante a sociedade faz do professor um instrumento significativo no processo de transformação social, uma vez que é ele o responsável pela incorporação de princípios e valores éticos, além de ser referência aos estudantes.

Ser professor reflexivo é desafiador, pois, é atuar como um conhecedor da realidade do estudante utilizando-se de conhecimentos que o fará atuar de forma crítico-reflexiva diante das necessidades apresentadas pela sociedade.

Dewey (1979, p.24), diz que “O pensar reflexivo abrange um estado atual de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldades mentais e um ato de pesquisa, procura inquirição, buscando encontrar resolução da dúvida”.

Nesse contexto, analisando os desafios propostos pela prática reflexiva do professor para com os estudantes, observa-se uma melhor atuação dos mesmos na resolução dos desafios, agindo assim como mediadores e interlocutores ativos do saber em transformação.

Silva e Perez (2012), ressalta que é na rotina do trabalho realizado pelo professor, que em um estado permanente de alerta desenvolve métodos e estratégias que venham a permitir ao estudante a percepção e, portanto, a aprendizagem a partir de novas e diferentes possibilidades. Na verdade, diz se que essa prática configura-se através de planejamentos escolares, treinamentos para o

aprimoramento de habilidades, avaliações qualitativas e quantitativas, as quais se inserem a partir das práticas utilizadas pelo professor com os estudantes.

3 O PROFESSOR QUE QUEREMOS

As competências que a sociedade busca para a atuação do professor tem como desafio, adquirir qualidades por premissa de sua formação. Dessa forma, Paquay (2001, p.98), destaca que,

Uma formação organizada em torno de um projeto de um grupo; um ambiente de formação aberto; uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional; uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição; um profissionalismo ampliado do formador.

Esses pré-requisitos estabelecidos para a atuação do professor reflexivo possibilitará desenvolver capacidade de resolução e adaptação a uma variedade de situações educativas melhorando assim sua ação como professor reflexivo. Após análise acerca da história da formação de professores, evidenciam-se os desafios nos quais destaca-se o ato de ensinar.

De acordo com Alarcão (2005, p.176):

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma tem um papel ativo na educação e não um papel meramente teórico que se reduza a execução de normas e receitas ou a aplicação de teorias exteriores a sua própria comunidade profissional.

Percebe-se de forma clara a necessidade de professores com um perfil profissional que atuem de forma que estejam dispostos de fato a mudar a realidade social do estudante, tendo em vista o crescimento e desempenho educacional, despertando assim não somente o pensamento crítico-reflexivo, mas sobretudo uma prática cada vez mais pautada nesses moldes.

Os professores reflexivos não são meros transmissores de conhecimentos acumulados ao longo dos tempos de disciplinas tradicionais, mas, aqueles que se preocupam com o meio social no qual seu aluno está inserido, e com isso trazendo elementos de seu cotidiano para que aconteça uma aula produtiva.

Nas considerações de Mello, (2000, p.16) ressalta-se que,

O profissional reflexivo é também aquele que sabe como suas competências são constituídas, é capaz de entender a própria ação e explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade. A reflexão, nesse caso, identifica-se com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e

exercício. Para a formação do professor, esse aspecto é crucial. A hipótese, nesse caso, é a de que ao compreender o processo de aprendizagem e constituição de competências, o futuro professor estaria mais preparado para compreender e intervir na aprendizagem de seu aluno. Para dar sustentação a esse processo, o futuro professor deveria aprender sobre desenvolvimento e aprendizagem de modo integrado aos demais conhecimentos do currículo de formação docente.

A formação do professor deve desde o princípio estar voltada para uma ação prático-reflexiva, onde dessa forma, teremos educadores conhecendo desde cedo o ambiente no qual poderão atuar mais engajados com as necessidades da sociedade.

Mello (2000, p. 17), ainda diz que,

A competência docente não pode prescindir do domínio em extensão e profundidade de um ou mais conteúdos curriculares previstos para os ensinos fundamental e médio. Deve compreender aplicar e julgar a relevância, relacionar seus conceitos básicos e, como parte inseparável desse domínio de conteúdo especializado, saber fazer a transposição didática do mesmo para situações de ensino e de aprendizagem da educação básica, o que inclui, além de competências de gerência do ensino e da aprendizagem, discernimento para decidir quais conteúdos devem ser ensinados, em que sequência e com que tipo de tratamento.

A Formação de educadores com qualidade deve se basear em princípios de ética, política, comprometidos de forma responsável e que tenha capacidade de indignação e argumentação frente aos problemas sociais, entendendo que o estudante não é um depósito de conteúdo, mas sujeito a sua própria história.

Nesse contexto, Freire (2007, p.86), diz:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de matérias de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental e a curiosidade do ser humano é ela que me faz perguntar conhecer atuar, mais perguntar e reconhecer.

É preciso conhecer a história do curso de formação de professores para que então se possa traçar o perfil do professor atual, aquele que saiba trabalhar a teoria aliada a uma prática pedagógica reflexiva. Assim o professor pode ser agente ativo do seu próprio desenvolvimento fazendo uma reflexão sobre a ação já praticada para planejar ações para o futuro, esse tipo de reflexão leva o professor a desenvolver novas competências e proporcionar aos estudantes novas aprendizagens.

Alarcão (2005, p177), “Conceitua o professor reflexivo, descrevendo como um profissional que necessita saber e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do seu lugar que ocupa na sociedade.”

O professor deve a partir de seus propósitos enquanto responsável pelo processo de aprendizagem do estudante, mostrar que o ato de ensinar acontece inicialmente possibilitando ao estudante o livre pensamento e, portanto a partir da quebra da rotina reforçando a sua autonomia frente à problemática.

Dessa maneira, entende-se que o professor precisa estar disposto a conhecer novos métodos que o desafie a trabalhar em sua sala de aula, e que as propostas empreendidas sejam pensadas e concebidas levando-se em consideração temáticas necessárias ao contexto no qual os estudantes estejam inseridos. Estar atento as matrizes curriculares existentes, assim como as demandas que todos os dias surgem na sociedade são condições necessárias para a atuação do professor de forma reflexiva, pois, precisa estar à frente de seu tempo analisando, criticando e refletindo sobre suas práticas.

Paquey (2001, p.32), afirma que:

A análise das práticas é um procedimento de formação centrado na reflexão das praticas vividas, o qual produz saberes sobre a ação mediadores, como vídeo formação, verbalizações de recomendações por estímulo ou entrevistas de esclarecimento que favoreçam a verbalização e a tomada de consciência e de conhecimentos.

O valor da formação continuada e do domínio múltiplo das tecnologias, assim como das informações que cercam a sociedade, auxilia o professor a trabalhar com a globalização, a partir da trilogia prática/teoria/prática que alimenta os saberes do professor reflexivo, desenvolvendo saberes necessários a sua prática docente. Saber analisar; refletir na ação; justificar através da razão pedagógica tomando assim consciência de seus hábitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor reflexivo está pautada antes de tudo em princípios que requer mais do que conteúdos acumulados pelo homem em toda a sua história, mas sobretudo um olhar e escuta em que todos, de forma indiscriminada possam participar como construtores de sua própria história. É desse educador que atua como mediador de um novo processo educativo que considera o outro a partir de seus saberes, de suas experiências que a educação deve ser construída, oportunizando discussões em que todos possam colocar-se.

A ação de refletir é um exercício constante que deve ser estimulado não somente pelo professor, mas por toda a sociedade, uma vez que a responsabilidade é de todos. O que se quer na verdade é uma escola sem “muros”, onde todos os partícipes possam de fato vivenciar momentos de aprendizagem coletiva, aprendendo uns com os outros.

Não se pode e nem se deve pensar em novos modelos para a educação, no sentido de que “modelos” criam padrões que não servem para todos. É importante que se discuta sobre novas possibilidades de ensinar e aprender, mas pautada na ideia de uma política de fato inclusiva, que contemple a todos de forma indiscriminada.

Entende-se que para estimular uma prática reflexiva é necessário um agir significativo, assumindo posturas, organizando e valorizando o planejamento, através de ações e procedimentos que instiguem professores e estudantes a buscarem o conhecimento não como uma obrigação, mas como algo que lhe dê prazer, satisfação em aprender e que possa visualiza-lo para a vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR DA SILVA, Maria Heloisa; LOZEIRO PEREZ, Isilda. Docência no Ensino Superior: Formação Inicial e continuada a busca da autonomia intelectual. In: AGUIAR DA SILVA, Maria Heloisa; LOZEIRO PEREZ, Isilda. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. 6 ed. CURITIBA: IESDE, 2012. cap. 2, p. 27-35. v. 196. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dGBs-I3OIngC&pg=PA38&lpg=PA38&dq>. Acesso em: 25 jun 2019.

ALARCÃO, Isabel (Coord.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Ed. São Paulo: Porto, 2005.

DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/ dez. 2010.

MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec. vol.14 nº 1 São Paulo Jan./Mar. 2000.

PAQUAY, Leopold (Org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, Demerval. Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Capítulo 6



10.37423/220205423

AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO REMOTA NA PANDEMIA

Laryssa Gonçalves Meireles

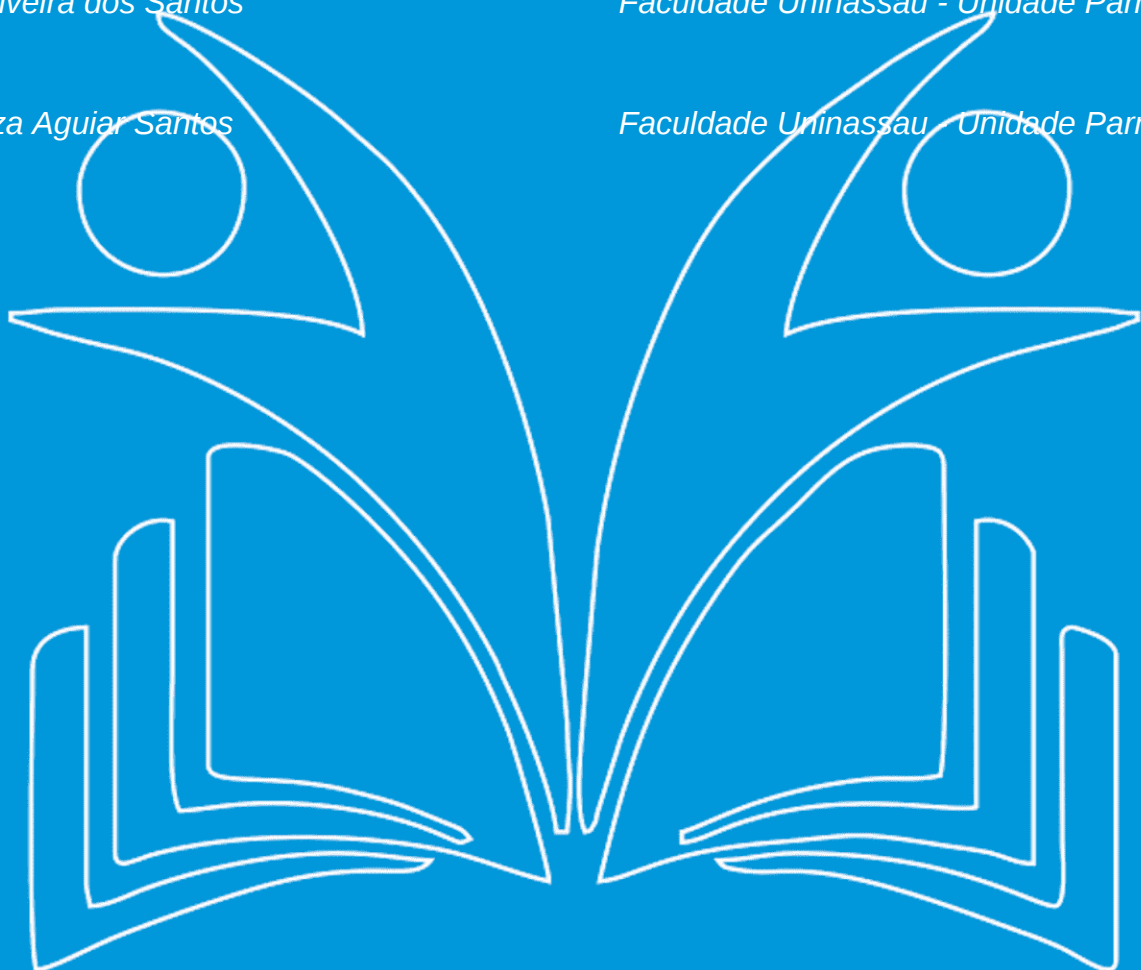
Faculdade Uninassau - Unidade Parnaíba

Andreza Oliveira dos Santos

Faculdade Uninassau - Unidade Parnaíba

Aurea Souza Aguiar Santos

Faculdade Uninassau - Unidade Parnaíba



Resumo: O presente estudo tem como objetivo compreender como as crianças da educação infantil, em situação de vulnerabilidade social, vivenciaram a educação escolar no contexto da pandemia. Para isso, fez-se um levantamento bibliográfico nas plataformas: Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e em livros. Após análise no material coletado, chegou-se a três eixos temáticos: 1) O processo de escolarização das crianças que vivem em contexto de vulnerabilidade social. 2) As implicações da vulnerabilidade social para a educação na modalidade remota e 3) Como o contexto pandêmico afetou o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social das crianças da educação infantil. Diante desse contexto, foi verificado que o contexto pandêmico afetou além do processo de ensino-aprendizagem das crianças em situação de vulnerabilidades sociais, muitas vivenciaram situações de desemprego dos familiares, a fome, o estresse provocado pelo confinamento, além das perdas de entes queridos.

Palavras-chave: Pandemia; Educação Infantil; Vulnerabilidade Social.

1 INTRODUÇÃO

No final de 2019 foram notificados casos de uma pneumonia de origem desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. E em janeiro de 2020 foi confirmado pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças que esses casos se tratavam de novo vírus da família do coronavírus, denominado de SARS-CoV-2, gerador da doença COVID-19 que se propagou, rapidamente, para todos continentes provocando uma pandemia mundial. O novo coronavírus se tornou um problema de saúde mundial, o vírus afeta pessoas de todas as idades, classes sociais, gêneros e raças. Provocando desde sintomas leves como tosse, coriza, congestão nasal, dor de garganta, febre, podendo provocar até problemas respiratórios graves. (CHRISTOFFEL; GOMES; DE SOUZA; CIUFFO, 2020).

Quando as crianças são infectadas por esse vírus, na maioria das vezes é de forma assintomática ou com sintomas leves, no entanto elas podem transmitir o vírus para outras pessoas de suas famílias. Nesse cenário, com o número crescente de pessoas infectadas pelo coronavírus, houve o fechamento das escolas e as aulas foram suspensas, ou passaram a ocorrer de forma remota. Pois não havia medidas preventivas voltadas para o público infantil, apenas o uso obrigatório de máscara para crianças a partir de 5 anos (HILLESHEIM; TOMASI; FIGUEIRÓ; DE PAIVA, 2020).

Diante o fechamento das escolas no Brasil, ocorreu a implementação do ensino remoto, impactando não somente o ambiente escolar como também fora dele, contexto familiar, provocando um grande desafio aos administradores educacionais que precisavam acompanhar e auxiliar professores, pais e alunos. Num cenário de desigualdades sociais, como é no Brasil, as famílias mais carentes foram as mais afetadas por essa paralisação, pois fora da escola as crianças encontram poucas possibilidades educacionais, visto que pela desigualdade de renda que se apresenta no nosso país muitas crianças que vivem nesse contexto de vulnerabilidade social acabaram por ter sua aprendizagem escolar comprometida por falta de acesso às tecnologias (SOBRINHO JUNIOR & MORAES, 2020).

Para Christoffel, et al. (2020), o contexto do novo coronavírus potencializou negativamente a vida dessas crianças, em situação de vulnerabilidade, levando em consideração a suspensão das aulas, o isolamento social, modificando totalmente o cotidiano e a assistência social delas, além da tensão dos cuidadores que precisam contornar toda a situação, para cuidar das crianças em se tratando de estudos e alimentação que, normalmente, são ofertados pela escola. De acordo com o autor supracitado, a população com maior estado de vulnerabilidade social pode ser compreendida como uma resistência frente aos fatores externos estressores do ambiente que causam exaustão tanto física como psicológica, prejudicando a saúde. Os itens classificados de vulnerabilidade no desenvolvimento

das crianças são: baixa renda, baixa escolaridade dos pais, falta de programas sociais, desemprego, entre outros.

Segundo Martins (2020) foi observada uma pressão na orientação do Ministério da Educação em todas as modalidades de ensino para a implantação da modalidade de Educação à Distância (EAD) ou “ensino remoto”. Contudo, essa prática acarreta não contemplar as famílias das classes mais vulneráveis, em que o acesso aos recursos tecnológicos ainda é algo distante de suas realidades, gerando indagações da fidedignidade do manejo remoto no âmbito escolar. O que provocou durante a pandemia um aumento na evasão escolar em decorrência dos alunos não conseguirem acompanhar as aulas por falta de meios tecnológicos, e/ou seus pais não conseguem ajudar nos estudos pois muitos não são alfabetizados, além da amplificação da pobreza.

Estudar sobre as condições de vulnerabilidade social e suas implicações na escolarização das crianças no contexto da pandemia implica na necessidade de discutir sobre a situação de desigualdade educacional que é a realidade de muitas crianças, que acabam sendo esquecidas em meio à sociedade, principalmente, diante do contexto da pandemia, percebemos que elas precisam de uma atenção especial e merecem melhores condições de vida e o direito à Educação. A crise que enfrentamos com a pandemia coloca em risco crianças em estado de vulnerabilidade, não só pelas questões de saúde, mas também de Educação, de moradia, econômica, pois com o fechamento das escolas têm crianças que não têm em casa o alimento básico, quiçá os aparelhos eletrônicos para continuidade da aprendizagem escolar (BARBOSA & SOARES, 2021).

Isto posto, para a construção do artigo partimos do seguinte questionamento: Como as crianças da educação infantil, em situação de vulnerabilidade social, vivenciaram a educação no contexto da pandemia? E o objetivo geral do estudo foi compreender como as crianças da educação infantil, em situação de vulnerabilidade social, vivenciaram a educação escolar no contexto da pandemia, e de maneira específica, identificar como ocorreu o processo da educação escolar das crianças da educação infantil que vivem em contexto de vulnerabilidade social, caracterizar as implicações da vulnerabilidade social para a educação na modalidade remota e elencar como o contexto pandêmico afetou o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social das crianças da educação infantil.

2 MÉTODO

O presente estudo teve como objetivo fazer um levantamento bibliográfico a fim de compreender como as crianças da educação infantil, em situação de vulnerabilidade social, vivenciaram a educação

escolar no contexto da pandemia. Dessa forma, optou-se por uma análise qualitativa dos dados, que de acordo com Patias e Hohendorff (2019), apresenta uma reflexão sobre o ser, sobre os fenômenos que surgem, sendo assim subjetiva, em que as vivências e compreensões são fatores relevantes e essenciais para a pesquisa.

Para a coleta dos dados desse estudo fez-se uma pesquisa nas plataformas: Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); utilizou-se o operador booleano AND e os descritores a seguir: educação escolar *and* pandemia; escola pública *and* pandemia; ensino remoto *and* vulnerabilidades sociais; pandemia *and* educação infantil.

Além dos artigos encontrados nas bases de dados supracitadas, optou-se por incluir estudos divulgados em livros, cartilhas, ensaios, dissertações e teses, com a finalidade de ampliar as discussões com os mais variados estudos sobre a temática. Como critério de exclusão foram: trabalhos divulgados em línguas estrangeiras e que não respondesse diretamente sobre os impactos que a vulnerabilidade social provocou na educação de crianças durante a pandemia.

Dessa forma, as discussões foram estruturadas em três eixos temáticos: 1) O processo de escolarização das crianças que vivem em contexto de vulnerabilidade social. 2) As implicações da vulnerabilidade social para a educação na modalidade remota e 3). Como o contexto pandêmico afetou o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social das crianças da educação infantil.

3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS QUE VIVEM EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

A educação básica é direito de todo cidadão brasileiro, e é uma das poucas oportunidades disponíveis para que o indivíduo possa alcançar uma condição social mais digna. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB assegura, em seu artigo 2º, a Educação como um direito de todo indivíduo, um dever da família e do Estado, influenciado pelos princípios de liberdade e solidariedade humana, com o propósito do pleno desenvolvimento do sujeito, visando seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Segundo Bastos (2017), para que um país se desenvolva é necessário um investimento severo no âmbito educacional. À vista disso, é fundamental que o Estado ofereça uma educação básica de qualidade, cumprindo todas as exigências previstas nas leis do sistema.

Uma educação de qualidade exige programas que propiciem maior autonomia das escolas e, mais do que assegurar a entrada e permanência do indivíduo na escola, é necessário proporcionar condições de acesso dos alunos para garantir seu pleno desenvolvimento (SOUZA, 2018). Bastos (2017) acrescenta que é possível observar diversas condições que prejudicam a qualidade da educação básica, como grande quantidade de alunos por sala, curta jornada escolar, falta de materiais para auxílio pedagógico, ambiente precário, necessidade da formação inicial e contínua do educador, jornada de trabalho excessiva e desvalorização da profissão.

De acordo com Rapport e Da Silva (2013), no século XXI existe uma quantidade significativa de crianças e adolescentes que, mesmo concluindo o Ensino Fundamental, se encontra com graves déficits na aprendizagem. O que sinaliza um sistema educacional falho, como também outras causas que também contribuem para essa realidade da educação brasileira, como o histórico da vida da criança, seu contexto familiar, social e psicológico.

Em uma análise que fizeram acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Silva e Tavares (2016) apontam que estão baseadas em conceitos éticos, estéticos e políticos, e que é um desafio para o docente do século XXI seguir esses princípios. Pois além da necessidade de considerar a criança a partir da sua identidade pessoal e de grupo; ele precisa estimular a aprendizagem por meio do brincar, da fantasia, favorecendo que as crianças observem, experimentem e questionem, para assim aprender sobre a sociedade e a natureza na qual convivem. No entanto, raramente esse professor receberá remuneração e condições de trabalho justas ao que lhe é cobrado.

Segundo Silva e Tavares (2016) é incongruente abordar o tema da educação infantil sem retratar a questão da formação do profissional que atua nesse nível de ensino. Todavia, é na formação desses profissionais que se destacam os diversos desafios da educação infantil, pois muitas vezes as leis que regem esses profissionais não se fazem presentes no cotidiano do ensino, nas salas de aulas. E daí surge uma lacuna entre a teoria e a prática, pois como os autores supracitados afirmam, nas escolas de periferias onde se encontra o maior número de crianças em situação de vulnerabilidade social há pouco investimento na qualificação dos profissionais, bem como a família está oprimida por toda a condição de pobreza, dificultando a participação dos pais na dinâmica escolar.

Explorar qualquer situação ou apresentar soluções, sem avaliar a complexidade das correlações entre a educação e a sociedade, sustenta a distância que existe entre o que é proposto em leis e como é vivido pelas crianças nas escolas. Para a concretização de uma política educacional, é preciso alinhar os propósitos com outras políticas sociais que trabalhem no combate à pobreza, proporcionando

melhores condições de vida das pessoas que mantêm seus filhos na escola pública. É relevante uma aliança entre as políticas para o enfrentamento dos problemas no que diz respeito a execução das leis educacionais. Dessa forma, é difícil proporcionar um ensino de qualidade em um espaço com infraestrutura precária e sem deixar de mencionar que várias escolas não possuem o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com o que é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BASTOS, 2017).

A educação é vista como um elemento que reflete no padrão de vida de uma região, pois existe uma relação entre os níveis de ensino e desenvolvimento sociocultural, econômico e político da população. Quando a sociedade possui um sistema pedagógico de qualidade, consequentemente possibilita que vivam um nível de vida mais elevado. Dessa forma, a baixa qualidade de ensino implica no desenvolvimento das classes em situação de vulnerabilidade colaborando para a crescente pobreza. Nesse sentido, acaba se tornando um obstáculo para o desenvolvimento econômico, social e político dos Estados (BRUM, 2003).

Nesse ínterim, a baixa qualidade do ensino nas escolas públicas tem preocupado as autoridades e a população, visto que houve várias elaborações de projetos, trabalhos e leis na tentativa de melhorar a situação em que se encontram, mas ainda não obtiveram muitas mudanças e, a educação se designou a beneficiar a classe superior causando prejuízos nas classes populares. Os desafios da Educação são encontrados ao longo dos anos, a escola passou a dar mais importância a dados estatísticos do que à qualidade de ensino. A cobrança pelos índices nos números de crianças alfabetizadas e aprovadas faz com que os alunos sejam passados de ano, mas sem estarem efetivamente preparados para o ano letivo posterior, colaborando na formação de “produtos” ao invés de construir indivíduos pensantes. Ocasionalmente uma defasagem em sua aprendizagem (SOUZA, 2018).

4 AS IMPLICAÇÕES DA VULNERABILIDADE SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO NA MODALIDADE REMOTA

4.1 O CONTEXTO PANDÊMICO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) indica que o contágio da COVID-19 causada pelo Coronavírus tornou-se um problema emergente de Saúde Pública, e foi decretado em 11 de março de 2020 que essa doença se configurava como uma pandemia (CASALI & ROSA, 2020). Uma doença que iniciou na China e, rapidamente, se disseminou por todos os continentes. Um vírus, na época, pouco conhecido pelos cientistas, mas com alta carga de transmissibilidade, somado à ausência de vacina e escassez de

ação pública, aqui no Brasil, o elevado índice de infecção fez com que as autoridades tomassem providências mais urgentes e determinassem um período de quarentena (MALTA et al., 2020).

O vírus SARS-CoV-2 foi identificado em mais de 180 territórios no mundo todo. E sua transmissão ocorre de pessoa para pessoa, podendo ser por gotículas de saliva, tosse, espirro, catarro, pelo contato com os olhos, nariz, boca e superfícies contaminadas. Nessas circunstâncias a Covid-19 se tornou uma doença de ampla contaminação, governantes do mundo todo se mobilizaram por meio de estratégias para reduzir a propagação do vírus (PEREIRA, et. al., 2020).

Na busca por alternativas preventivas para diminuir a propagação do vírus a OMS propôs a adoção de medidas de alcance individual, ambiental e comunitário, indicando a restrição do contato social como medida de controle. Nesse ensejo, escolas e estabelecimentos de serviços e comércios, vistos como não essenciais, foram fechados e as pessoas (que puderam) foram aconselhadas a trabalhar em casa, no sistema *home office*. Em algumas regiões foram feitas barreiras sanitárias nas divisas entre territórios. De acordo com Malta et. al. (2020), todas as ações propostas tiveram a finalidade de conter a transmissão do vírus, só que a medida de distanciamento social foi a mais propagada pelas autoridades e com resultados mais positivos contra a disseminação do vírus, no entanto, o isolamento social gerado também tem seus efeitos para a saúde a médio e longo prazo.

Em março de 2020, a determinação de medidas restritivas pelas autoridades, gerou impactos significativos na gestão financeira dos indivíduos. O fechamento de comércios e vários outros estabelecimentos, causou uma crise na economia de muitas regiões e, consequentemente, de várias famílias que já viviam em situação de vulnerabilidade.

Com a diminuição da circulação de pessoas nas ruas as empresas reduzindo as horas de trabalho de seus funcionários, fora aquelas que precisaram fechar as portas e demitir os trabalhadores. Além das pessoas que exercem o trabalho informal, que de imediato sentiram o impacto da pandemia na economia. De um modo geral, a sociedade sentiu o impacto da pandemia em suas vidas (SILVA & SILVA, 2020).

A pandemia revelou como a cidade e o capital atuam, de forma discrepante, exclusiva e insensível, e incita a situação de vulnerabilidade social, dificultando o acesso a recursos básicos como moradia e alimentação, impossibilitando mais ainda o acesso aos eletrônicos e internet para dar continuidade às aulas.

4.2 VULNERABILIDADE SOCIAL E ENSINO REMOTO

Durante a pandemia as pessoas em situação de vulnerabilidade social sofreram as consequências da crise de saúde e econômica que assolaram o país. Pois o cenário pandêmico expôs ainda mais as diferenças existentes entre as classes sociais, não só no tocante ao acesso aos bens de saúde, mas às péssimas condições de moradia, de higiene e difícil acesso à educação para essa parcela da população. Que segundo Casali e Rosa (2020) a classe mais pobre equivale a mais de 60% dos cidadãos brasileiros, que no quadro pandêmico não foram contabilizados como vidas importantes, mostrados na mídia e telejornais com grande desprezo e desrespeito.

Além das dificuldades vividas por essa parcela da população, durante a pandemia, as condições de vida dessas pessoas ainda os deixavam mais expostos à contaminação do coronavírus. Pois são pessoas que usam com mais frequência o transporte público, o que provoca grande fluxo de pessoas em um único espaço, possuem maior quantidade de moradores por domicílio, têm menor acesso ao saneamento básico e saúde, além de não conseguirem manter o isolamento social devido suas características de trabalho e renda (FARIAS & JUNIOR, 2020). Nesse contexto pandêmico, existem vários indivíduos desempregados, em situações desumanas que dependem do movimento, da circulação para conseguir alguma renda, algo que garanta a sua sobrevivência e da família. Parte destes sujeitos são pessoas subalternizadas (negras, mulheres, dissidentes de gêneros e sexualidades, pessoas com deficiência, entre outros), no qual frente a sociedade estão em desvantagem na disputa no mercado de trabalho.

Conforme Pasini, Carvalho e Almeida (2020), as mudanças impostas durante a pandemia, como o distanciamento social, afetaram diretamente as escolas, já que a proposta foi suspender as aulas presenciais para minimizar a aglomeração dos alunos e professores no ambiente da escola. As organizações de ensino como creches, escolas e universidades precisaram, rapidamente, adaptar seus processos de trabalho para o método remoto, fazendo uso das tecnologias da informação e da comunicação para mediar os processos de ensino e aprendizagem. Visto que para autoridades políticas e gestores de ensino a Educação não pode parar. Contudo, o que ocorre é que nem todos os alunos têm acesso aos meios para a continuidade das aulas (VIEIRA & RICCI, 2020).

Para que esse processo de aprendizagem na modalidade remota ocorra, se torna necessário o enfrentamento de algumas barreiras, principalmente para alunos e professores que vivem em situação de vulnerabilidade social, e que precisam de uma internet disponível de qualidade, bem como

o uso de um aparelho celular ou um computador que são essenciais para participar das aulas e acompanhar os conteúdos, mas nem todos possuem (DIAS & PINTO, 2020).

Segundo Dias e Pinto (2020) a imposição dessa modalidade de ensino agravou ainda mais as desigualdades existentes nos rendimentos acadêmicos de alunos de escolas privadas e públicas, já que nem todos os alunos e até professores possuem os recursos exigidos. Seria necessária uma reflexão sobre a proposta, pois foi preciso rápida adaptação ao método remoto, e muitos professores se viram perdidos no mundo virtual, pois precisaram aprender a utilizar as plataformas digitais para entregar o conteúdo educacional aos alunos, com aulas online e gravadas, além de buscarem materiais para ajudar no melhor entendimento e fixação da disciplina.

Um outro aspecto observado nesse contexto é que toda a mudança acabou afetando também a saúde física e mental desses alunos, que com a extensão do confinamento, a ausência de contato com os colegas, professores e parentes, o medo de se contaminar e infectar a família, permanência no pequeno espaço de sua casa, e a falta de alimentação que antes era fornecida pela escola, se transformou em causa de esgotamento físico e mental que afeta a saúde de grande parte dos discentes e suas famílias (MAIA & DIAS, 2020).

5 COMO O CONTEXTO PANDÊMICO AFETOU O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO, COGNITIVO E SOCIAL DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a etapa da vida escolar em que são trabalhadas as habilidades da criança nos aspectos sensoriais, motores, sociais e cognitivos por meio de atividades com sons, cores, formas, texturas, quantidades, cheiros, sabores, etc. São estimulados as emoções e os sentimentos da criança em suas relações, e aos poucos ela vai descobrindo seu mundo como espaço de descobertas, possibilidades e experiências. De acordo com Pereira Júnior e Machado (2021), durante todo esse processo de amadurecimento de suas potencialidades, a criança passará a desenvolver necessidades básicas que serão indispensáveis em toda a sua trajetória de ensino e aprendizagem.

Desta forma as escolas devem enxergar cada criança em seu aspecto individual e subjetivo, tornando acessível elementos da cultura para o desenvolvimento e inserção social das mesmas. A instituição de Educação Infantil deve cumprir seu papel socializador, propiciando a identificação das crianças com os demais, por meio de brincadeiras e situações pedagógicas direcionadas, com aprendizagens supervisionadas pelos adultos. E a aprendizagem da criança nessa etapa ocorre de modo integrado no processo do desenvolvimento infantil, sendo a escola de suma importância nessa fase do

desenvolvimento da criança para despertar suas percepções do mundo no qual convive (PEREIRA JUNIOR & MACHADO, 2021).

De acordo com Feitosa e Santos (2020) essas aprendizagens são frutos de um progresso da sociedade, e a educação passou a ser reconhecida como primórdio para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Para Coelho e Pisoni (2012) o desenvolvimento intelectual da criança está em constante ampliação, pois desde o seu nascimento o ambiente físico e social contribuem, propiciando aprendizagem à criança. E quando esta adentra ao espaço escolar já leva consigo algum conhecimento, que será ampliado, tanto para “conceitos cotidianos ou espontâneos” que são obtidos na vivência individual, rotineira e efetiva; como a escola favorece a construção dos “conceitos científicos” que se conectam às experiências que não são diretamente de fácil acesso à criança. É nesse aspecto que a escola apresenta um papel essencial na construção desses conceitos científicos, oferecendo na fase de amadurecimento da criança um conhecimento organizado de maneira lógica que não está presente na sua experiência direta.

Hoje, com o fechamento das escolas, com as aulas de forma remota devido ao isolamento social provocado pela pandemia, pôde-se observar o quanto o contexto escolar cumpre além de favorecer o acesso ao conhecimento científico, para a socialização da criança, que sentiu saudades do ambiente escolar, da interação com os professores e colegas, das experiências que a escola possibilita, no processo de ensino aprendizagem e das relações sociais. E viveu nesse tempo de isolamento ansiosa, estressada, com sentimentos de solidão, desesperança, irritabilidade e sensação de abandono, tanto pela mudança radical em sua rotina, quanto pelo medo de infecção sua e/ou de seus familiares, como também pelo medo de perdê-los (FIOCRUZ, 2020).

Durante a pandemia e o maior tempo das crianças em casa, devido às aulas remotas, foi sinalizado pela Unicef (2020) o aumento da violência contra as crianças.

Pois durante esse tempo, foi maior a exposição da criança aos indivíduos que podem ser seus abusadores ou que as trate com ações violentas de teor física e/ou psicológica. Além do abandono de papéis dos seus provedores, que precisavam se ausentar para conseguir o sustento da própria família (BARBOSA & SOARES, 2021).

Além dessas condições supracitadas, também existiu casos de pessoas que perderam o emprego, ou daqueles que transformaram seus lares em ambiente de trabalho. E somado a isso tiveram que

administrar as tarefas de casa e a presença constante das crianças no cenário. E como os filhos não estavam acostumados com a presença dos responsáveis em casa requisitavam atenção e dedicação. Que os pais ocupados com o trabalho, acabavam se sobrecarregando com todas as imposições e cobranças direcionadas a eles, gerando situações de estresse, aflição e esgotamento físico e mental para toda a família (BARBOSA & SOARES, 2021). Atentos aos impactos que o contexto pandêmico causa nas crianças devido ao seu afastamento da escola, como estresse, medos, baixa imunidade, distúrbios do sono, baixo rendimento escolar, atrasos no desenvolvimento, e hábitos não saudáveis, profissionais e instituições passaram a prescrever a necessidade de determinar horários de lazer com os filhos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2020).

Compreende-se que com a transformação da rotina, manter os mesmos hábitos de antes da pandemia torna-se inviável, o sono, principalmente foi o mais afetado devido ao rompimento das atividades praticadas, o que afetou nos horários de descanso e vigília. Além de prejudicar a qualidade de sono, também gerou conflitos de horários entre os membros da família (NÚCLEO DE CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2020). Com a mudança de rotina as crianças também alteraram seus comportamentos, algumas apresentaram apatia, choro constante, falta de apetite, insônia e agressividade. E essa situação de estresse modifica os processos de aprendizagem necessários para o desenvolvimento da criança, e revela grande influência sobre sua plasticidade cerebral.

Nesse ínterim, profissionais de saúde se reuniram para elaborar manuais sobre como lidar com a criança durante a pandemia a fim de minimizar seu sofrimento. E estabeleceram a necessidade de estabelecer uma rotina para diminuir o estresse, inserir exercícios físicos no seu cotidiano para minimizar a possibilidade de ansiedade, destacando a importância da família se atentar para as emoções manifestadas pela criança para que não se sintam sozinhas, construindo sempre que possível momentos de brincar, interagir, escutar e participar do mundo das crianças tendo estimulando a convivência familiar (FIOCRUZ, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa, fica evidente que as crianças da educação infantil, em situação de vulnerabilidade social, vivenciaram o processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico de forma árdua por conta de toda adversidade que esse contexto proporcionou, como o desemprego dos familiares, a fome, falta de suporte na educação, o estresse provocado pelo confinamento, além das perdas de entes queridos.

De acordo com o material coletado, nota-se que a população pobre é esquecida quando se trata do ensino escolar dos menores, não sendo avaliadas as condições para a educação continuada em seus lares, a assistência aos pais dos alunos que muitas vezes não conseguem ajudar nas tarefas, pois são analfabetos e na indisponibilidade de recursos tecnológicos para o acompanhamento. A falta de atenção e investimento com o público infantil, retrata a realidade educacional e os diversos obstáculos sociais que o mesmo tem que enfrentar, para concluir a educação básica e até conseguir um emprego que proporcione uma melhor qualidade de vida.

Os materiais recolhidos foram importantes para a demonstração da realidade da educação infantil em situação de vulnerabilidade social no contexto pandêmico, mostrando como foi o processo de educação remota, suas dificuldades e como afetou o desenvolvimento infantil dessas crianças, acarretando em sérios prejuízos psicológicos, sociais e na aprendizagem. Com o levantamento bibliográfico acerca desse tema, pode-se verificar lacunas na educação, a enorme desigualdade social presente entre as famílias brasileiras e como as crianças desse país sofreram nesta situação.

Nesse ensejo, o presente estudo não tem pretensões conclusivas sobre este tema, mas pretende sinalizar o quanto a pandemia deixou seus rastros para além do processo de educação escolar, mas no próprio desenvolvimento das crianças. E pretende ainda, propiciar reflexões e quem sabe ser útil para orientar e direcionar formas de melhoria na realidade em que se encontram essas crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação Infantil e Pobreza Infantil EM Tempos de Pandemia no Brasil: Existirá um “Novo Normal”? Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57. jan. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/79044/45374>. Acesso em: 07 abr. 2021.
BASTOS, Manoel de Jesus. Os Desafios da Educação Brasileira. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, ed. 01, v. 14, p. 39-46. jan. 2017 ISSN:2448-0959. Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-brasileira>. Acesso em: 10 out. 2021.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. Psicologia: Reflexão e Crítica, e. 16 v. 2, pp. 327-336, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/XhvNtFRx5VQbKJbPLC8xprG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BLOISE, Denise Martins. A importância da metodologia científica na construção da ciência. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, e. 06, v. 06, pp. 105-122. jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica>. Acesso em: 08 jun.2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRUM, Carla. A qualidade da educação brasileira: realidade e preceitos constitucionais. Revista de Direito Ambiental da Amazônia, Manaus, v. 1. 2003. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170531140304.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.
CASALI, Gessiane Pereira; ROSA, Karina Rosa da. Cenário Pandêmico e a invisibilidade da Atenção Primária no confronto ao COVID-19. Anais do V SERPINF e III SENPINF, out. 2020. Disponível em: https://editora.pucrs.br/edi_pucrs/acessolivre/anais/serpinf-senpinf/assets/edicoes/2020/arquivos/26.pdf. Acesso em: 28 mai. 2021.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EMERGÊNCIAS E DESASTRES HUMANOS. Fundação Oswaldo Cruz. (2020a). Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: A quarentena na COVID-19: orientações e estratégias de cuidado. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%bade-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-A-quarentena-na-Covid-19-orienta%C3%A7%C3%B5es-e-estrat%C3%A9gias-de-cuidado.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EMERGÊNCIAS E DESASTRES HUMANOS. Fundação Oswaldo Cruz. (2020b). Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Crianças na Pandemia COVID-19. Disponível em:

<https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%Bade-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. Revista e-ped. v. 2, nº 1. ago. 2012. Disponível em:

http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky__sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

CHRISTOFFEL, Marialda Moreira; GOMES, Ana Letícia Monteiro; DE SOUZA, Tania Vignuda; CIUFFO, Lia Leão. A (in)visibilidade da criança em vulnerabilidade social e o impacto do novo coronavírus (COVID-19). Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 73, supl. 2, jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672020001400400&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 07 abr. 2021.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a COVID-19. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554. jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

FARIAS, Magno; JUNIOR, Jaime Daniel Leite. Vulnerabilidade social e Covid-19: Considerações a partir da terapia ocupacional social. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. São Paulo, v. 29. abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/ykWBT9zDyJPvV5DmRGV8vdw/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FEITOSA, Rita Celiane Alves; SANTOS, Sandra Alexandre dos. Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (COVID-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão Vygotskyana. Anais VII Conedu, Campina Grande: Realize Editora, nov. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69224>. Acesso em: 30 out. 2021.

HELLESHEIM, Danúbia; TOMASI, Yaná Tamara; FIGUEIRÓ, Thamara Hubler; DE PAIVA, Karina Mary. Síndrome respiratória aguda grave por COVID-19 em crianças e adolescentes no Brasil: perfil dos óbitos e letalidade hospitalar até a 38ª Semana Epidemiológica de 2020. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 29, n. 5, nov. 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000500703&tlng=pt. Acesso em: 07 abr. 2021.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. Estudantes de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 37, e. 200067. mai. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MALTA, Deborah Carvalho et al. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 29 n. 4, set. 2020. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400025. Acesso em: 20 mai. 2021.

MARTINS, Edna. Famílias e escola em tempos de pandemia: faces das desigualdades educacionais em postagens do facebook. Interfaces Científicas, Aracaju, v.8, n.3, p. 627 – 643, Publicação Contínua – 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9132/4401>. Acesso em: 07 abr. 2021.

MENDES, Luiz Augusto Soares. Medo, pobreza e a vida desigual na cidade em todos os tempos. In: COUTO, Aiala Colares; MENDES, Luiz Augusto (orgs.) Reflexões geográficas em tempos de pandemia. 1. ed. Ananindeua: Itacaiúnas, 2020. p. 80-90. Disponível em:

<https://philarchive.org/archive/PANTSDv1#page=80>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros nacionais de qualidade da educação infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2021.

NÚCLEO DE CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil. Disponível em:

<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/07/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021. PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. Psicologia em Estudo. 2019 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/BVGWD9hCCyJrSRKrsp6XfJm/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 13 out. 2021.

PASINI, Carlos Giovani; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. Observatório Socioeconômico da COVID-19. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em; 07 jun.2021.

PEREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MACHADO, Joana Bartolomeu. Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras. Revista Pública, v.21, nº 6, 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/6/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-ensino-remoto-emergencial-ao-trabalhar-com-jogos-e-brincadeiras>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PEREIRA, Mara Dantas et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. Revista Research, Sciety and Development, mai. 2020. Disponível em:

<file:///C:/Users/black%20mirror/Downloads/493-Preprint%20Text-640-4-10-20200516.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021. RAPOPORT, Andrea; DA SILVA, Sabrina Boeira. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente - ISSN 2316-8919, [S.l.], v. 2, n. 2, abr. 2013. ISSN 2316-8919. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410>. Acesso em: 10 out. 2021. RODRIGUES, Ricardo Moreira. Solidão, Um Fator de Risco. Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, v. 34, nº 5. 2018. Disponível em:

<https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/12073/pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, Ana Claudia Pinto da; DANZMANN, Pâmela Schultz; NEIS, Luana Paula Haubold; DOTTO, Ediléia Rejane; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Efeitos da pandemia da COVID-19 e suas repercussões

no desenvolvimento infantil: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 4, ed. 50810414320. abr. 2021. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14320>. Acesso em: 29 out. 2021.

SILVA, Dulcilene Rodrigues da; TAVARES, Daniel Moreira. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. *Revista Estação Científica*, Juiz de Fora, nº 15. jan. 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/6079/4-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Mygre Lopes da; SILVA, Rodrigo Abbade da. Economia Brasileira Pré, Durante e Pós-Pandemia do COVID-19: Impactos e Reflexões. *Observatório Socioeconômico da COVID-19*, jun. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discuss%C3%A3o-07-Economia-Brasileira-Pr%C3%A9-Durante-e-P%C3%B3s-Pandemia.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SOBRINHO JUNIOR, João Ferreira; MORAES, Cristina de Cássia Pereira de. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. *Dialogia*, São Paulo, nº 36, p. 128-148. set. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/black%20mirror/Downloads/18249-81564-1-PB.pdf>.

ou <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18249>. Acesso em: 13 out. 2021. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Pais e filhos em confinamento durante a pandemia de COVID-19. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento Disponível em:

https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22420c-NAleria_Pais_e_Filhos_em_confinamento_COVID-19.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

SOUZA, José Clécio Silva e. Educação e História da Educação no Brasil. *Educação Pública*. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SOUSA, Kelly Guimarães; BARBOSA, Miria Faria; SILVA, Rosa Jussara Bonfim. O Processo de ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia: Um artigo original. *Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsona*. p.1396-1412, 2020. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/510170860/Educacao-infantil-em-tempos-de-Pandemia>. Acesso em: 07 jun.2021.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni Soliani; COSTA, Maria Luisa Furlan. A educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-113. jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/v99rNSNczt6cSRg4D7RTmmr/?lang=pt#>. Acesso em: 05 jun. 2021.

UNESCO; UNICEF. ANÁLISE: Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da COVID-19. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. *Observatório do ensino médio em Santa Catarina*. abr. 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maíke_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

Capítulo 7



10.37423/220205424

O PROCESSO DE REINserÇÃO DO INDIVÍDUO À SOCIEDADE MEDIANTE A EDUCAÇÃO PRISIONAL

Maria Eduarda Cardoso Lopes

UNINASSAU

Maria Gessi-Leila Medeiros

UNINASSAU



Resumo: Este estudo tem como temática O processo de inserção de indivíduos na sociedade através do estudo dentro de penitenciárias. Nessa perspectiva, o trabalho tem como objetivo analisar os aspectos históricos que contribuíram para o processo de inserção da educação nos sistemas penitenciários, bem como apresentar programas e ações desenvolvidas que obtiveram êxitos, juntamente, seus desafios. Para esse fim, utiliza-se a análise bibliográfica, em abordagem qualitativa. Desse modo, a pesquisa está fundamentada na Constituição Federal de 1988, nos pesquisadores: Ausubel (2000), Foucault (1987), Freire (1988) e Morim (2000) dentre outros autores fundamentais para a pesquisa. Ademais, busca-se compreender historicamente todos os processos e que falhas ainda existem para então repará-las.

Palavras chave: Educação Prisional. Sistema Penitenciário. Ressocialização.

1 INTRODUÇÃO

Em uma série apresentada no programa *Salto para o futuro* exibido na TV Escola em 2007 nos dias 14 á 18 de maio abordou temas como: O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectiva e avanços, foi abordado sobre o papel das penitenciárias, como a sociedade poderia interferir e quais os recursos investidos, dentre outros temas.

Sendo assim, é perceptível a ação da Educação de Jovens e Adultos que busca em sua natureza acolher seus educandos independente da realidade, bem como valoriza as experiências e conhecimentos prévios contemplando seus princípios.

Ao longo do tempo as pautas sobre a educação no sistema prisional foram levantadas com o objetivo de entender como a educação nesse cenário seria fundamental para o processo de ressocialização do indivíduo na sociedade. Desse modo, surge o problema do projeto de pesquisa: Como a educação prisional pode contribuir para ressocialização de presos no sistema penitenciário?

Para ter entendimento do funcionamento sobre esta Educação dentro do Sistema Prisional, é preciso observar a Lei de Execuções Penais – LEP que em síntese prever a aplicação do ensino dentro da prisão, assim é oferecida a Educação Profissional.

A hipótese levantada nesse trabalho se baseia nas leis que regulamentam a educação, bem como a aplicação nos sistemas prisionais. A educação dentro desse modelo de ensino servirá como pressuposto para uma futura ressocialização de indivíduos privados de liberdade, de modo que seja contemplado os princípios da educação, bem como oferecer a essas pessoas a perspectiva de mudança de vida.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar dados acerca dos benefícios da educação prisional no processo de ressocialização de indivíduos privados de liberdade, para tanto é relevante saber que leis estabelecem e regulamentam, assim como ações já desenvolvidas que obtiveram sucesso.

Assim, esse trabalho tem como objetivos específicos: compreender historicamente o processo de educação em âmbito prisional; descrever ações exitosas referentes ao programa de educação prisional e dificuldades enfrentadas pelo programa de educação prisional na aplicação de suas diretrizes em âmbito nacional.

A abordagem desta temática justifica-se em âmbito social pela razão da discussão empreendida sobre o sistema educacional dentro das penitenciárias brasileiras, destacando fatores que contribuem para a ressocialização de presos encarcerados como a construção de uma nova perspectiva social para as presas, a partir dos estudos gerados dentro da prisão, atribuindo à redução de pena pela frequência à escola e a reeducação para reabilitação. Observando assim a sua importância no preparo para a vida em liberdade e à aprendizagem de um ofício. Em âmbito pessoal a pesquisa foi delineada com a intenção de compreender a realidade desses indivíduos encarcerados, quanto a influência da educação nesse meio social, além do aprofundamento teórico sobre o tema em discussão.

Para entender como a educação prisional está organizada e elaborada é necessário que se aprofunde na LEP e na Constituição Federal Brasileira, levantando dados acerca da conjuntura com o intuito de desenvolver e atingir seus objetivos gerais e específicos. Para melhor compreensão entrará em ação diretrizes que norteiam os estudos de forma precisa, mas não equivocada.

No que se refere aos procedimentos metodológicos trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pois foram feitas pesquisas exploratórias sobre o assunto no intuito de aprimorar o conhecimento sobre as principais concepções e descobertas no tema estudado. Estrutura-se também metodologicamente na abordagem qualitativa com base na análise, na interpretação e na construção de sentidos e significados bibliográficos.

A pesquisa se fundamenta teoricamente em autores como: Michel Foucault filósofo que aborda teorias como a relação entre poder e conhecimento, e como esses segmentos são usados para o controle social através das instituições como prisões. Além do filósofo contemporâneo Mário Yudi Takada que explica a evolução histórica da pena no Brasil, com o intuito de entender esse processo de inserção da educação nos sistemas carcerários. Paulo Freire com suas teorias elaboradas em cima da Educação de Jovens e Adultos quantos aos seus objetivos. Por fim, Edgar Morin em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, traz uma perspectiva de como a educação do futuro deve ser elaborada para contemplar as individualidades de cada ser e abrangendo os mais diversos espaços.

Além disso, a pesquisa se baseia também na Constituição Federal de 1988 que rege a lei maior que em sua estrutura regulamenta toda a educação brasileira em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996. Assim, no presente trabalho também será abordado a Lei de Execução Penal, lei 7012.

Este trabalho está organizado em cinco seções, a saber: a primeira é a introdução que apresenta a metodologia, a problemática desenvolvida, os objetivos gerais e específicos, a hipótese levantada bem

como a justificativa; a segunda discorre sobre os aspectos históricos da educação prisional; a terceira desenvolve sobre a importância da educação prisional em dadas circunstâncias e como está elaborada e estruturada; a quarta apresenta os desafios que circundam a temática; por fim, as considerações finais que sintetizam as compreensões e o que a pesquisa apresenta de contribuição e entendimento direcionadores.

2 AS FACES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

A educação dentro do sistema carcerário nem sempre foi um direito social, tampouco uma prioridade, por muito tempo foi considerado “luxo”. Nesse sentido, o entendimento de como se deu seu processo de formalização, é fundamental para a compreensão da problemática desenvolvida. Assim, faz necessário refletir e perguntar-se o porquê de sua existência, como aconteceu e o que levou a ser estruturada.

Dessa maneira, segundo Foucault (1987) a educação de um detento sempre será obrigação do poder público. Entretanto, num momento da história não houve incentivo desse poder, o contexto histórico de como a educação foi inserida no sistema prisional teve um percurso longo, é considerada algo novo, pois a ideia se concretizou em meados de 1950, após a Segunda Guerra Mundial.

Quadro 1 – Cronologia

ANO	EVENTO
1595	Código Filipino
1824	Constituição do Império
1890	Um novo código
1934	Primeira Constituição Federal
1940	Criação do Código Penal
1946	Nova Constituição Federal
1984	Reforma do Código Penal
1988	Criação da atual Constituição Federal

FONTE: <https://jus.com.br/>

O quadro acima nos permite refletir a partir de uma linha do tempo que apresenta os eventos desde as Ordens Filipinas até atual conjuntura que favoreceram o processo de implementação da educação em prisões.

Hoje o Brasil possui uma Constituição Federal estruturada considerada uma das mais completas do mundo. Todavia, há muitos anos atrás o Brasil não contava com um documento autoral, e para entender como a educação se adentrou nas prisões, é necessário voltar à 1595 quando foi instituído o Código Filipino que prevaleceu até 1824 como a única organização jurídica do Brasil.

As Ordenações Filipinas ou Código Filipino foi criado em Portugal e vigoraram de 1603 até 1830. O código contava com penas cruéis e degradantes, bem como a desigualdade social nas execuções das penas. Somente em 1830 com a Constituição do Império as ordenações deixam de acontecer, com isso o Brasil se tornava independente legalmente, e posteriormente teria suas próprias leis e suas execuções de penas menos desumanas.

Em 1824 foi criada a constituição do Império “Esta trazia garantias a liberdades públicas e dos direitos individuais. O novo diploma legal previu a necessidade de um código criminal, que deveria ter pilares fundados na justiça e equidade” (TAKADA, 2010, p. 3). Destaca-se a importância de sua criação como um momento de independência legal.

Segundo Foucault (1987) as penas eram extremamente degradantes fazendo do corpo um instrumento de punição, de objeto para o sistema que servia como instrumento de coerção e privação, o que dava obrigatoriedade. Assim, somente em 1934 foi outorgada uma constituição que retiraram a pena de morte e a prisão perpétua. Ademais, em 1940 entrou em vigor o Código Penal e, posteriormente em 1946 outra Constituição Federal se estabeleceu no país.

Ainda em 1834 o Código Criminal do Império entrava em cena com um olhar mais humano, pois foram retiradas as penas corporais e à privação de liberdade foi empregada, neste código se pode observar leis com mais propriedade. Seguindo no período imperial, em meados de 1769 com a formação da Carta Régia, documento diplomático, levantaram a hipótese de serem construídas casas de correções e a realização ocorreu apenas em 1834. Com o decreto nº 678 de 1850 a educação citada pela primeira vez:

Art. 119. Ao Capellão da Casa de Correção, além do que lhe fica encarregado pelos Art. 95, 97 e 99, incumbe o seguinte: 1º Ajudar o Director na educação moral dos presos, e concorrer quanto em si couber para a sua correção e reforma. 2º Visitar os presos, exortando-os ao trabalho, e bom

comportamento, ao menos huma vez por semana, e no meio della, além do dia de guarda que possa haver. (BRASIL,1850).

Nesses locais a educação era ministrada por um Capellão que deveria ensinar aos presos, a educação da época era pautada em moral, normas para os indivíduos seguirem na sociedade e religião, uma vez que predominava a igreja católica como principal centro de referência. Quando o Capellão não existia nessas instituições acontecia a substituição por outro responsável que era um sacerdote como se confirma em:

Art. 120. As faltas do Capellão serão substituídas por outro Sacerdote chamado pelo Director, à custa do Capellão, quando as faltas não provierem de molestia, e à custa do Estabelecimento, quando a molestia do mesmo Capellão for comprovada pelo Médico da Casa. (BRASIL, 1850).

Os presos deveriam aprender o letramento básico e os regulamentos que existiam nas Casas de Correções. Posteriormente, em um novo decreto a responsabilidade de educar deixa de ser exclusividade de um capellão (Brasil, 1882) que passa a ser apenas o ajudante de um orientador educacional, ainda no mesmo decreto surge a ideia da construção de uma biblioteca:

Art. 286. Haverá uma sala, onde à noite e à hora fixada pelo director se reunirão por secções, nos domingos e dias santificados, os presos de 3ª classe da divisão criminal. Art. 287. Nesta sala poderá haver uma bibliotheca composta de livros de leitura amena e edificante, para o uso dos presos, segundo os grãos de intelligencia e disposições moraes (BRASIL, 1882).

Nesse sentido, segundo Vasquez (2008) no governo de Juscelino Kubitschek a educação teve uma atenção positiva, embora existisse um dos maiores níveis inflacionários, foi uma época de muitos avanços nos setores educacionais. A educação, nesse governo teve como direcionamento o trabalho, pois era incentivado a formação técnica-profissional, pois após a saída do detento da penitenciária o sujeito pudesse conseguir uma ocupação sendo ainda instruído profissionalmente na prisão.

Nesse período a educação, predominante, em todo o país era tecnicista e dualista, o aluno deveria ser educado para conseguir um bom trabalho, o ensino era pautado em fixações de conteúdos, além de seguirem uma sequência lógica. Nas penitenciárias não era diferente, pois os encarcerados não tinham a educação de uma pessoa que estaria livre, uma vez que a educação para detentos tinha como objetivo ensinar a ter bons comportamentos e não para emancipá-los criticamente.

A educação nas casas de correções era integral, seguiam as regras postas nas Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil. A educação voltava-se para a formação e capacitação profissional do detento, pois quando pudesse voltar à sociedade escolheria que carreira seguir como forma de readaptação. Ainda nesse período, apenas o trabalho era visto como uma forma de “reeducação”, pois acreditava-se que a partir dele o indivíduo conceberia uma formação cristão e moral.

No período do Regime Militar também conhecido como ditadura, a educação nos sistemas prisionais não foram prioridades. Neste mesmo período o Brasil passava por uma forte crise, muitas pessoas foram exiladas e mortas por se posicionarem contra o governo. É possível levantar uma hipótese de que a educação nesse cenário não recebeu a devida atenção, pois haviam muitos conflitos militares, visto que não se tornava tão “interessante”.

Esse contexto favoreceu o crescimento de um movimento de educadores, pois existia muitas pessoas sem alfabetização e com isso o governo por meio da Lei nº. 5.379 foi criado um programa chamado MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que ficou conhecido por seu objetivo. Assim, foi criado com a intenção de alfabetizar jovens e adultos que não conseguiram concluir o ensino no tempo certo. Paulo Freire, uma das figuras exiladas nessa época, fazia esforços para colocar esse objetivo em prática, pois seu maior triunfo foi ter alfabetizado 300 cortadores de canas em apenas 45 dias. Para ele a educação tinha o papel de libertação intelectual, sobretudo para os indivíduos presos.

Com tantas mudanças acontecendo a EJA se tornou institucionalizada, sendo assim estruturada, organizada e pensada com inúmeras estratégias que tinham por objetivos alfabetizar e letrar com o ensino supletivo as pessoas que trabalhavam o dia inteiro e que não puderam ser alfabetizados no tempo certo. Com isso a EJA se torna ainda esquecida no sistema carcerário, por lei é dever do estado a obrigatoriedade de continuar oferecendo o ensino técnico aos detentos.

O século XX trouxe diversas mudanças econômicas, sociais e educacionais. Com ele veio a atual Constituição Federal de 1988 que discorre sobre a educação como um direito e garantia presente no artigo 205, observemos:

A educação, 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. (BRASIL, 1988).

Desse modo, a educação, atualmente, é direito de todos oferecida pelo governo com obrigatoriedade, e dentro das penitenciárias é ofertada na Modalidade EJA, pois a maioria dos detentos tem acima de 18 anos e não concluíram o ensino fundamental ou médio. A luta pelo ensino dentro das penitenciárias é recente e ainda apresenta falhas, por isso esse artigo apresentará os desafios e ações que já obtiveram êxito para profundas reflexões, bem como as dificuldades enfrentadas por esse sistema.

3 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL: PROGRAMAS DE RESSOCIALIZAÇÃO

A educação é considerada um direito fundamental assegurada pela Constituição Federal de 1988 e será desenvolvida por intermédio da família e do Estado. A LDB (BRASIL, 1996) ratifica que tem como princípios a liberdade de expressão, desenvolvimento de solidariedade, bem como o princípio da qualificação do educando para ocupações e exercício da cidadania

A importância da educação se dá na construção integral do indivíduo Karl Marx (1848) entende a educação como um objeto de emancipação dos indivíduos em sociedade, logo no âmbito prisional compreende-se a educação como algo indispensável e necessária para emancipação. Nesse sentido, se usa esse termo para designar a formação crítica e social de indivíduos, uma vez que se obtém resultados quando a aprendizagem é significativa

A educação nas penitenciárias é o resultado de conquistas advindas de movimentos históricos citados anteriormente, também da Constituição dos Direitos Humanos no Brasil e da EJA. Essa discussão é levantada com o discurso de uma possível socialização, embora tenha incentivos, programas, organização e um aparato, as chances são consideráveis de que o detento volte a praticar os delitos que cometia.

Neste sentido, a educação dentro deste sistema age como um ponto de evolução íntegra, com isso não se pode descartar a possibilidade de falhas devido aos que não conseguiram adaptar-se, longe disso, deve-se pensar na resolução do problema. Com isso, a Educação Prisional garantida também na Lei de Execução Penal (LEP) Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 em seu Art. 11, observemos:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1995, p. 247).

Dessa maneira, amparada na EJA essa modalidade de ensino é implementada visando atingir seus objetivos alinhando-os as suas funções, a saber: reparar, equalizar e qualificar. Assim, Freire buscou olhar profundo as diversidades de cada alunos e o contexto em que estavam inseridos, pois

despertaria a educação libertadora criticamente e integrada em todos nos âmbitos, sociais, cognitivos e entre outros. Seu objetivo principal é entender a realidade de modo que seja possível mudá-la como no dito popular “quando se conhece o terreno, sabe-se o que e como plantar”.

O ensino dentro das penitenciárias possibilita oportunidades aos indivíduos marginalizados e oprimidos pela sociedade, que retorne à sociedade com mudanças e capazes de lidar com determinadas situações que antes seria improváveis de resolverem e através do ensinamento adquirido dentro das instituições carcerárias o sujeito veja com clareza as resoluções de determinados problemas.

É importante que a educação seja desenvolvida nas circunstâncias de que seja para a vida toda e não, apenas uma remissão de pena ou outra condição. Assim, é fundamental que o indivíduo adquira senso crítico e entendimento sobre a realidade e a sua mudança pessoal. Freire (1988) ressalta esse aprendizado duradouro, pois quando seremos eternos aprendizes, uma vez que estamos sempre adquirindo conhecimento.

Dessa forma, com tantos contratempos e problemas de investimentos seria possível que a educação nas penitenciárias continuasse feita por um capelão, sem uma organização pedagógica ou até mesmo que se persistisse o ensino religioso e moral. Com base nisso, educar hoje ultrapassa qualquer técnica ou conjuntura, precisa-se que os indivíduos estejam cientes dos problemas da sociedade como desigualdades, preconceitos e outros, indivíduos que levantam um posicionamento crítico e humanizado acerca dos problemas sociais existentes.

A ressocialização de um encarcerado é um marco positivo diante do que viveu dentro da prisão. A reflexão acerca da realidade de um preso é triste, pois viveram dentro de uma cela vendo apenas a luz do sol, embora pratique algumas atividades disponibilizadas dentro da prisão, ainda sim convive com outros presos que cometeram diversos crimes e nem sempre estão dispostos a mudar sua realidade através do estudo, assim continuam com o pensamento fechado e preso nesse ciclo vicioso de pensamento e comportamento.

A educação desde o infantil não proporciona a mudança, apenas em conteúdo, exercícios e provas, mas deve ser relacionada com a realidade da sociedade, o ensino deve apresentar diversas possibilidades, estudar não se configura apenas em preparar o indivíduo para um trabalho bom numa grande empresa, mas para pesquisa e contribuir com a comunidade em que, bem como a formação individual.

Todo o processo histórico da educação e não somente das prisões, se deu através de muitos desafios, pois mudar pensamentos não é fácil, é preciso que esteja disposto o para desconstruir pensamentos e crenças. Nesse viés, a importância da pedagogia como objeto de libertação como Freire escreve:

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983, p. 44).

É preciso ter entendimento de que o preso, apesar de sua condição social, não estará impedido de aprender e adquirir conhecimento, a sociedade para cessar essa descriminalização precisa de uma “reeducação” para receber esses indivíduos com um olhar mais acolhedor. Sabe-se que hoje para um ex-presidiário conseguir um emprego é mais difícil pelos seus antecedentes criminais, isso causa receio por parte do empregador na hora de contratar.

A educação dentro do sistema penitenciário deve levar em conta o indivíduo em si, sua história de vida, a situação em que ele se encontra, bem como a reflexão sobre sua continuidade de vida após o encarceramento, o pensamento do Paulo Freire (1988) pode ser utilizado para a reflexão acerca da vida após o encarceramento. Existe hoje em dia casos de presos que passaram em Universidades Públicas, em concursos e testes seletivos porque tiveram educação durante seu percurso dentro da prisão, uma vez que esses programas educacionais possuem pontos positivos.

A realidade dos sistemas prisionais é cheia de incertezas e desigualdade, Yamamoto afirma:

O inexpressivo número de pessoas presas que tem acesso à educação esconde outra realidade mais preocupante: não há, hoje, no país, uma normativa que regule a educação formal no sistema prisional, o que dá margem para a existência de experiências diversas e não padronizadas que dificultam a certificação, a continuidade dos estudos em casos de transferência e a própria impressão de que o direito à educação para as pessoas presas se restringe à participação em atividades de educação não-formal, como oficinas (YAMAMOTO, 2009, p. 11)

Dessa maneira, a partir da visão de Yamamoto afirma o quão o sistema presidiário ainda precisa ser observado para ser compreendido e, assim propiciar de fato uma educação como diz Freire (1983) “Libertadora”, muito embora exista desafios e entender que sempre haverá e que precisa ser compreendido para ser resolvido.

3.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

Após o processo histórico em que a educação dentro de prisões foram discutidas, foi preciso organizar e estruturá-la. Em detrimento a sua consolidação na Constituição Brasileira de 1988, outros documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovam e ratificam a modalidade de educação EJA (Educação de Jovens e Adultos) ressalta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LBD):

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida; § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.; § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.; § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Essa modalidade como já foi observada, contempla diversas instituições, no sistema carcerário não é diferente, há uma estrutura que busca atingir seus objetivos, ações e propostas. Em março de 2009 foi promulgada uma resolução em que discorre sobre as diretrizes nacionais para a educação nesse tipo de estabelecimento como cita no Art.3º:

Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve: I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos; Ministério da Justiça e Segurança Pública Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária II – resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil; (BRASIL, 2009).

A história da EJA nesses espaços prisionais ainda é um processo recente, pois se inicia como modalidade na Constituição Brasileira de 1988 quando afirma em seu artigo 208 que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando-se inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria.

No entanto, veio a se normalizar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2000 com uma série de objetivos necessários para que este tipo de ensino abrangesse todos aqueles que não puderam concluir a sua vida escolar.

Algumas propostas aplicadas no Brasil são: Elaboração dos planos estaduais de educação nas prisões; Oferta de formação continuada para diretores de estabelecimentos penais, Agentes penitenciários e

professores e aquisição de acervo bibliográfico, discurridos na Resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010 que organiza Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais.

Dentro dessas diretrizes são contempladas ações de cultura e esporte destinadas aos indivíduos para realizarem atividades extras, são ofertados programas de incentivo à leitura, tendo como obrigatoriedade do estado a construção de bibliotecas. Como discorre em seu art. 3º “promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade” (Brasil, 2010), considerando importante a família nesse processo.

A educação nestes estabelecimentos apresenta outra modalidade de ensino, a educação à distância, com isso esses indivíduos podem optar por estudar cursos do seu interesse na modalidade à distância envolvendo a tecnologia para dentro desses sistemas e aproximando os detentos desses equipamentos que permitiram ter novos aprendizados.

A aquisição dos planos estaduais aconteceu após uma ação do PAR (Plano de Ação Articulada – 2007-2010) que teve como objetivo a contratação de consultoria para realização de um diagnóstico da situação educacional presente nos presídios. Ademais, em decorrência das conclusões percebe-se a necessidade da elaboração do plano estadual de educação em prisões.

Esse plano teve como objetivo a sua elaboração e como estrutura a aquisição das quatro dimensões elaboradas no PAR sendo: Gestão educacional, formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

A educação prisional traçada na EJA busca nos seus princípios norteadores transformar o preso com o intuito de após sua liberação ele possa ser inserido na sociedade, e com isso é preciso um olhar minucioso no que se refere à criação de um possível currículo para esse tipo de educação.

No quesito estrutura as escolas responsáveis por esse público-alvo são da rede estadual e não funcionam com matrículas exclusivas, as salas de aula são consideradas como anexos ou até mesmo extensão. Em relação ao atendimento, segue o calendário da rede estadual de ensino, sem diferenciação de qualquer sentido.

Portanto, a educação carcerária dos estados segue às diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a nível nacional (CNE) existindo a criação do Projeto Político Pedagógico, mas sua elaboração está conjecturada no Plano Estadual de Educação.

Dessa maneira, as ideias apresentadas só alertam para a importância de existir uma educação prisional estruturada e elaborada, caso contrário o esforço dos órgãos públicos não tem valor. Além disso, a educação estruturada nesses espaços é importante para o retorno dos detentos à vida em sociedade.

Sendo assim, uma educação de qualidade seja numa escola regular ou numa penitenciária é de suma importância, por isso é necessário atentar-se para a condução dessa educação. Se os presos têm uma boa educação, organizada e estruturada, com profissionais capacitados e uma organização pedagógica, as chances de serem inseridos na sociedade de forma positiva é alta.

3.2 EDUCAÇÃO COMO REMISSÃO DE PENA

A educação do preso é comentada na Constituição Federal de 1988 (Art.208), que assegurou aos jovens e adultos o direito público subjetivo ao ensino fundamental público e gratuito, mas a LEP detalha como essa educação acontece e que benefícios possui. A Lei nº 12.433 de 2011 que alterou a redação dos artigos 126, 127 e 128 da Lei de Execução Penal concedeu que além do trabalho que foi acrescentado como remissão, o estudo poderia contribuir também para essa situação.

Segundo Foucault (1987) as penas eram degradantes e usavam-se o corpo como forma de correção. É possível observar que por muito tempo a pena ia além de uma correção por um delito, mas uma forma de tortura. Com o passar do tempo a história da pena ganhou novos rumos, uma vez que o corpo deixou de ser um objeto de punição, a privação de liberdade passou a ser uma possibilidade que seria menos degradante e mais satisfatório no ponto de vista punitivo.

O estudo como diminuição de pena se fez presente, pois a ressocialização do preso começou a ser inquietante para o Conselho Nacional de Justiça que busca incentivar a criação de políticas públicas voltadas à redução da reincidência criminal, ou seja, seu objetivo é que o preso não volte a cometer crimes. Com isso, o estado em conjunto à União passou a estudar a possibilidade de usar a educação a favor, a saber: além de gerar um incentivo a estudar, também se torna uma compensação, pois quando se estuda 2 dias é reduzido da pena 1 dia, por exemplo.

A redução da pena pelos estudos acontece por intermédio de documentos que regularizam a situação sendo feito frequências das aulas, cursos profissionalizantes, a leitura, bem como outras participações ativas que são direcionadas aos estudos como projetos educacionais dentro da penitenciária com o intuito de melhoria, como projetos de reciclagem entre outros.

Essa remissão garante que o preso cumpra a pena em regime fechado ou semiaberto e pode diminuir um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar, caracterizada pela atividade desenvolvida sendo

específica para cada nível, como o ensino fundamental, o médio, o profissionalizante, bem como nível básico e superior caso haja ofertas de Universidades. Assegurada pela Lei de Execução Penal, afirma-se no seu art.126 quando diz:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1o A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; (..)

§ 2o As atividades de estudo a que se refere o § 1o deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3o Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4o O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5o O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6o O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1o deste artigo. (BRASIL, 1984).

Dessa maneira, observada a carga horária regulamentada quando a modalidade a ser desenvolvida pelo preso, reforçando a oportunidade da remissão de sua pena com conclusão de etapas de ensino em ambas as modalidades, presencial ou EAD (Educação à Distância).

As atividades de estudo desenvolvidas pelo discente podem ser desenvolvidas de forma presencial ou pelo ensino à distância (EAD) modalidade que se faz presente em alguns presídios do país, desde que sejam certificadas pelas autoridades educacionais competentes, como secretarias do estado e/ou até mesmo o MEC.

Em síntese, o responsável pelo presídio deverá informar mensalmente ao juiz responsável quanto as horas trabalhadas e/ou estudadas por cada presidiário, bem como o estudando fora do presídio como casos de presos que frequentam universidade e os presos em regime semiaberto deverá comprovar sua frequência através de declaração da instituição frequentada.

Por fim, observa-se uma evolução histórica na pena desde torturas a trabalho e estudo como forma de diminuição. Na contemporaneidade, o corpo não é mais utilizado como instrumento para tortura, mas sim como evolução intelectual. Ao estimular os presos à leitura permite que embarquem em contextos norteadores, proporcionando curiosidade, levantando argumentos e em busca constante de um novo conhecimento a ser compreendido.

4 DIFICULDADES QUE O SISTEMA ENFRENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES RELACIONADAS A EDUCAÇÃO PRISIONAL

Como em qualquer outro sistema não se pode criar a ilusão de que não haverá falhas, a educação dentro dos sistemas penitenciários é algo desafiador, pois ainda precisa que haja mais esforços por parte dos responsáveis. Além disso, é preciso que tome a consciência do real cenário vivido e que as decisões propiciem a melhoria da educação nas penitenciárias.

Quanto aos programas implantados nesses espaços é preciso que estejam regularizados em âmbito nacional e não provoque desigualdade. Assim, como as escolas regulares esses estabelecimentos precisam criar programas voltados para a formação crítica do sujeito como já mencionado neste artigo.

Desse modo, autores como Onofre (2012, 2011) e Julião (2009) citam que nas prisões a educação deve ser compreendida como uma prática social, uma vez que propõe a formação intelectual e crítica para o exercício da cidadania. Onofre (2009) em suas pesquisas apresenta contextos vivenciados por professores que apontam falta de organização do ensino nas penitenciárias, quanto aos educandos encontram-se um grande tempo de carência de estudos, o que torna mais desafiador para os profissionais.

Ainda nesses estudos são apontadas dificuldades na comunicação entre profissionais de outras áreas e cria empecilho para a comunicação. Além disso, é relevante a falta de preparo dos profissionais da educação dentro desses sistemas, observando-se a necessidade de programas de formações para professores.

Dessa forma, não é possível comparar a educação das prisões com uma escola, pois seria audacioso e pretencioso que isto acontecesse nesta pesquisa, mas observa-se que a falta de estrutura na formação de profissionais se constitui como um problema de fácil solução, porém distante de ser resolvido.

Ademais, é perceptível a falta de oportunidades para formações continuadas, destes profissionais, uma vez que estão assegurados por lei como a Resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010. Observemos o cita art. 11:

Art. 11 Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal. § 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função. (BRASIL, 2010).

Assim, ao analisar este documento pode-se observar como a literatura se torna nobre quanto a prática, o que acontece em ambos os campos de conhecimento, por vez seria imprescindível que a prática se apropriasse da teoria, construindo uma educação norteadora que pudesse contemplar seus objetivos no espaço penitenciário.

Diante disso, para que as dificuldades sejam solucionadas é preciso atentar-se à formação de currículo apropriado para as instituições, com conteúdo, eixos, planejamentos e aulas direcionadas. Assim, para Souza:

[...] o currículo é um espaço de poder, um campo de lutas, em seguida, que esse é um espaço político. Assim aprendemos que o currículo é uma construção social e que, portanto o importante é perguntar “que conhecimentos são considerados válidos” para uma determinada sociedade (SOUZA, 2004).

O currículo é compreendido como um documento importante da instituição, pois nele consta a organização administrativa, pedagógica e entre outras, o que constitui a identidade da instituição. No currículo, também, é encontra as ações da prática da sala de aula. Nesse sentido, Sacristan (1998) levanta estudos sobre esse documento norteador e apresenta informações necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, portanto o currículo nas penitenciárias deve considerar a realidade dos indivíduos, bem como a elaboração de um currículo respeitoso.

Dessa maneira, Edgar Morin (2001) ressalta que é preciso compreensão, mas não apenas sobre o outro, mas também sobre si, para que precise ser analisado os erros cometidos, bem como a reflexão sobre a prática docente nos sistemas penitenciários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação sempre foi uma pauta importante ao longo da história da sociedade desde Aristóteles até filósofos contemporâneos. Observa-se que a busca por um ensino de qualidade, norteador e com desenvolvimento integral se torna um desafio, pois ainda há muitas falhas no sistema. Com isso é

preciso que a sociedade e os governadores alinhem suas ideias, em um equilíbrio de pensamentos na hora da construção de documentos de regimento social.

As prisões brasileiras passam por muitas mudanças, tanto estruturais como organizacionais. A alta demanda de indivíduos reflete no quanto ainda temos que olhar para todos os contextos sociais, principalmente os que não são expostos e causadores de debates polêmicos. A reflexão deste estudo propõe responder a questionamentos como este: Que educação tão bem elaborada na teoria está deixando brecha para a evasão escolar levando indivíduos a cometerem delitos? E a partir disso, levanta-se hipóteses sobre a educação e sociedade.

Marx (1894) afirma que o estudo se torna um objeto de emancipação de homens, assim as penitenciárias brasileiras tomam como pressuposto a educação como instrumento de ressocialização e, por sua vez emancipação. Assim, embora a educação dentro dos sistemas prisionais esteja assegurada na Constituição de 1988, ainda se torna um exercício questionável para possíveis aperfeiçoamentos. Através dos dados lançados em 2020 pelo DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional) em que 752.277 dos presos no Brasil, apenas 110 mil estudam, ou seja, um percentual pequeno diante de tantos programas e organizações elaboradas para o ensino de qualidade dentro de penitenciárias. O processo de ressocialização ainda parece distante, pois muitos detentos ao saírem das prisões encontram desafios na sociedade. Assim, na maioria das vezes voltam a frequentar ambientes que lhes proporcionam o mundo o crime, bem como voltam a cometer crimes e retornar à penitenciária. Em contrapartida algumas empresas aceitam ex-detentos como trabalhadores. A Usiminas foi a primeira empresa a instituir projetos voltados aos ex-detentos, entretanto, ainda se vê dificuldades em relação a outras empresas de cidades pequenas, essas empresas utilizam como justificativa que não é “confiável” colocar um ex-detento para ser vendedor. Dessa maneira, esses riscos a sociedade não se encontram disposta a correr, assim por meio da ação da educação que leva esses indivíduos a concorrer a vagas em concurso, processos seletivos públicos.

Nesse sentido, em todos os documentos foram mencionadas ações decorrentes a programas realizados dentro das penitenciárias, mas não após a saída dos indivíduos das penitenciárias, pois ainda estão em desenvolvimento a proposta de ressocialização fora das penitenciárias. Desse modo, este estudo apresentou as carências existentes no sistema educacional penitenciário e vale ressaltar a necessidade de mais investimentos econômicos, estudos mais aprofundados cientificamente, bem como investimento na formação dos profissionais da educação e também em amparo para os

docentes com outros profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos que auxiliaram na prática docente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Cidadania e administração da justiça criminal. Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. vol. 1, n.º 6, Brasília, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp> Acesso em: 10 de novembro de 2021.

ARAUJO, Carlos Eduardo Moreira de. Cárceres imperiais: a Casa de Correção do Rio de Janeiro: seus detentos e o sistema prisional no Império, 1830-1861. 2009. 328 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280976> Acesso: 09 de novembro de 2021.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo; Moraes, 1982.

BRASIL. 1850. Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850. Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto678-6-julho-1850-560002-publicacaooriginal-82510-pe.html>. Acesso em: 13/11/2021.

BRASIL. 1882. Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882. Novo Regulamento para a Casa de Correção da Côrte. Brasília. Disponível em:

<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=56312&norma=72163> Acesso em: 13/11/2021.

BRASIL.1984. Código Penal de 1984. Brasília. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.> Acesso em: 13/11/2021

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12/11/2021.

BRASIL. 2009. Resolução nº03 de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/resolucoes/resolucoesarquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marcode-2009.pdf>. Acesso em: 15/11/2021.

BRASIL. Lei de execução Penal. Lei nº 7210 de 11 de julho de 1984. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm> Acesso em: 15/11/2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB No 4/2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 11/11/2021

CARREIRA, Denise. Relatório nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Disponível:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14296-pcp001-05-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 08/11/2021

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Relatório das Metas Nacionais do Poder Judiciário 2009-2012. Brasília: CNJ, março, 2013. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/relatorio-metas-2009-2012/> Acesso em: 07/11/2021.

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em:

www.sejus.es.gov/download/diagnostico-depen.pdf. Acesso em: 07/11/ 2021.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GADOTTI, M. A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1345 Acesso em: 10/11/2021. MARX, Karl. O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ORDENAÇÕES FILIPINAS, Livro IV. (2001) Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/l4p1014> Acesso em: 10 jun. 2021.

PINTO, J.; SANTOS, L. Modelos de avaliação das aprendizagens. Lisboa; Universidade Aberta, 2006.

PORFÍRIO, Francisco. Paulo Freire; Brasil Escola. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 15 de junho de 2021.

SANTANA, Maria Silvia Rosa; AMARAL, Fernanda Castanheira. Educação no sistema prisional brasileiro: origem, conceito e legalidade. Revista Jus Navigandi. Teresina, ano 25, n. 6291, 21 set. 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/62475> Acesso em: 8 jun. 2021.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, inclusão e reclusão. Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 1, p. 14-33, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras> Acesso em: 8/06/2021.

TAKADA, Mário Yudi. Evolução histórica da pena no Brasil. ETIC - Encontro de Iniciação Científica, v. 6, n. 6, 2010. Disponível em:

<[http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/viewFile/2428/1952#:~:text=Em%201830%20foi%20sancionado%20o,\(DOTTI%2C%201998%2C%20p.>](http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/viewFile/2428/1952#:~:text=Em%201830%20foi%20sancionado%20o,(DOTTI%2C%201998%2C%20p.>) Acesso em: 10/06/2021

VASQUEZ, Eliane Leal. Sociedade cativa: entre cultura escolar e cultura prisional - uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13381> Acesso em: 11/06/2021.

Capítulo 8



10.37423/220205428

FORMAÇÃO CONTINUADA: A MÚSICA PROPORCIONANDO APRENDIZAGENS

Tyciana Vasconcelos Batalha

Universidade Federal do Maranhão

Waleria Lindoso Dantas Assis

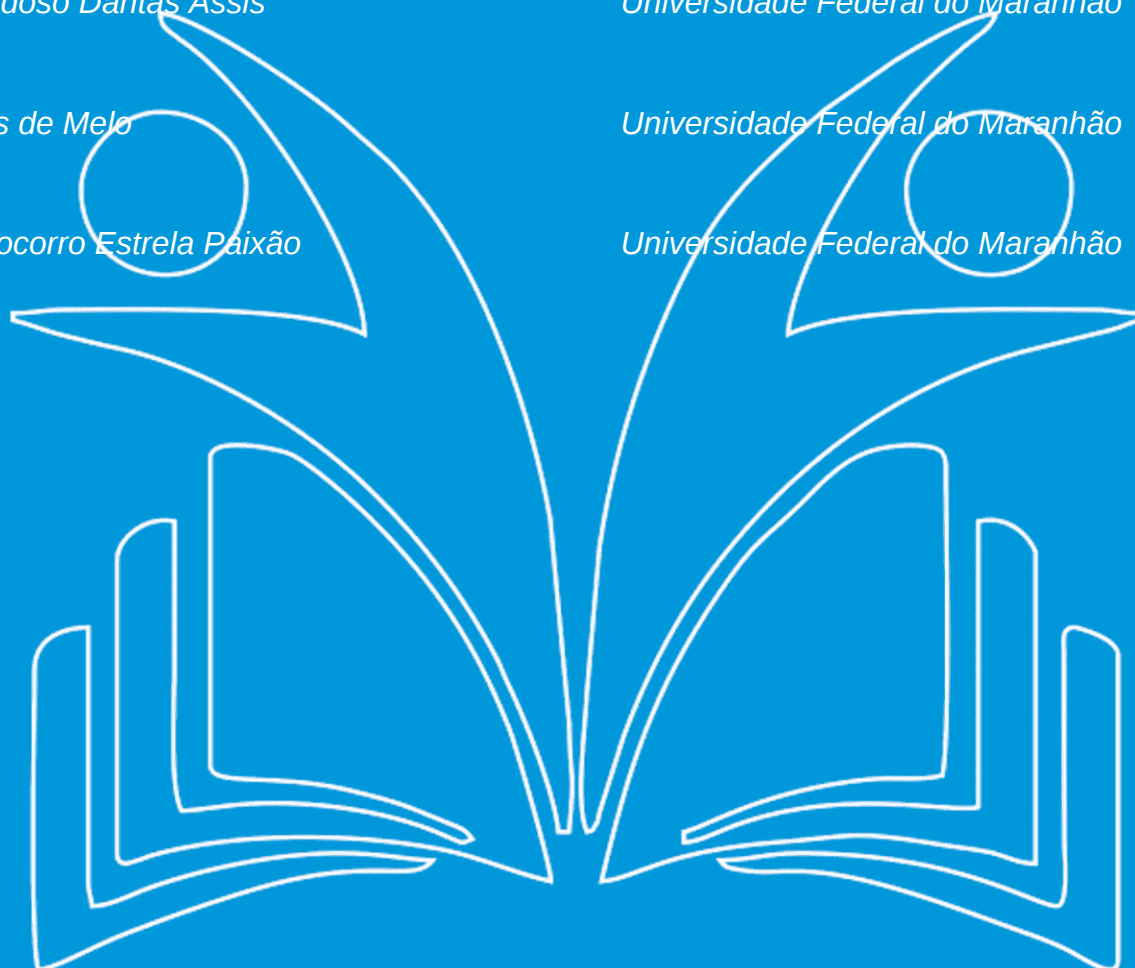
Universidade Federal do Maranhão

José Carlos de Melo

Universidade Federal do Maranhão

Maria do Socorro Estrela Paixão

Universidade Federal do Maranhão



Resumo: Este artigo relata situações vivenciadas por docentes e estagiários (as) em formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A discussão aqui apresentada vincula-se a um componente curricular do curso o “Estágio em Formação de Formadores”, atividade supervisionada, no primeiro semestre de 2017, por duas professoras do Departamento de Educação I, no turno noturno. O Estágio em Formação de Formadores faz parte do currículo do curso de Pedagogia da UFMA. Tem como prioridade, fomentar a formação continuada de professoras (es) atuantes na rede pública Municipal e/ou Estadual de ensino do estado do Maranhão, bem como, proporcionar as (aos) alunos(as) do curso, a oportunidade de vivenciarem a função de formador (a) ao ministrarem formações, que põem em jogo conhecimentos produzidos em experiências anteriores. Neste artigo realizamos uma reflexão a respeito de um ateliê, o “Cantando e Alfabetizando”. Assim, a questão de partida para desenvolvermos a reflexão é: em que medida a música proporciona a aprendizagem de diferentes conteúdos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil? Partimos do pressuposto que a música enquanto instrumento mediador de aprendizagem pode e deve ser explorada no cotidiano escolar por ser um meio que pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos (as) e para a ampliação do universo de conhecimentos. Na realização das análises dialogamos com Farias (2001), Osteto (2012), Paixão (2012;2015), entre outros. Concluímos que o referido estágio pressupõe, daqueles que o integram, um constante movimento de ação- reflexão-ação nos momentos que o constitui. Observamos também que a música quando apresentada como instrumento pedagógico na escola, incentiva a leitura e a escrita dos alunos (as), bem como, a socialização e senso crítico e criativo deles (as).

Palavras-chave: Música na escola, Estágio Supervisionado, Formação de Formadores.

1 INTRODUÇÃO

Este texto relata situações vivenciadas por docentes e estagiários (as) em formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A discussão aqui apresentada vincula-se a um componente curricular do curso o “Estágio em Formação de Formadores”, atividade supervisionada, no primeiro semestre de 2017, por duas professoras do Departamento de Educação I, no turno noturno. Na explicação de Paixão (2012, p.08), “[...] esse estágio traz na proposta e nas ações a relação indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, por considerá-los como elementos integradores e de sustentação para a formação do (a) pedagogo (a)”.

Como podemos constatar, o Estágio em Formação de Formadores faz parte do currículo do curso de Pedagogia da UFMA. Tem como prioridade, fomentar a formação continuada de professoras (es) atuantes na rede pública Municipal e/ou Estadual de ensino do estado do Maranhão, bem como, proporcionar as(aos) alunos(as) do curso, a oportunidade de vivenciarem a função de formador (a) ao ministrarem formações, que põem em jogo conhecimentos produzidos nas experiências anteriores. As formações são materializadas, neste estágio, por distintas modalidades organizativas: minicursos, palestras, roda de discussões, oficinas e ateliês, sendo esta última, a modalidade utilizada por nós, no semestre descrito.

Nesta experiência curricular, partimos do princípio que a formação continuada de professores é uma atividade teórico-prática baseada na reflexão, na análise e na síntese de situações que envolvem o processo ensino-aprendizagem, cujos protagonistas são estagiários (as) formadores (as) e docentes no exercício da profissão. É importante destacar que os saberes e fazeres mobilizados pelos estagiários (as) formadores (as), em situação formativa, contam com o apoio e a orientação de parceiros mais experientes, professores (as) da universidade que exercem a função de supervisor-técnico.

Concordamos com a visão de Chimentão (2009, p.3) que “a formação continuada [...] tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos”. Ideia oposta àquela de que a formação docente é realizada apenas pelo acúmulo de cursos, informações e técnicas. Aquela cuja defesa é que a formação se constitui pelo acúmulo de determinadas habilidades e competências, de modo a comprometer a reflexão sobre o trabalho educativo, sobre a identidade profissional e sobre a realidade em que

acontece o processo formativo. Aqui os professores (as) são destituídos da autonomia que lhes permitem refletir, criar, inovar e desenvolver o ato educativo.

Justificamos este componente curricular no curso de pedagogia da UFMA porque nas redes oficiais de ensino do Estado do Maranhão, conforme Nascimento (2016, p.1-2) - “[...] uma das competências do pedagogo (a) é a atuação como coordenador pedagógico na escola, e este tem como uma de suas atribuições, promover a formação continuada com o corpo docente”, objetivando a articulação de discussões no ambiente escolar para a ampliação do universo de conhecimentos e promoção do desenvolvimento profissional daqueles (as) que estão em exercício.

É oportuno destacar que os estágios supervisionados são importantes, pois concretizam aprendizagens, viabilizam o desenvolvimento de competências e habilidades por meio da orientação de professores experientes e que tomam como princípio didático fundamental, a relação prática-teoria-prática. Do mesmo modo, ressaltamos que o estágio proporciona ao futuro professor- formador uma visão da realidade que deverá enfrentar com maiores ou menores dificuldades a cada dia.

Quanto ao Estágio em Formação de Formadores, torna possível aos estagiários o desenvolvimento de competências formativas, pela articulação e mobilização de saberes teórico- práticos em contexto real, uma vez que se encontram diante situações formativas reais e de formandos (as) que trazem na sua identidade a experiência da docência. Nesse sentido, o presente artigo se constitui como o registro das experiências vivenciadas durante este estágio, entretanto, não é um registro de simples descrição, ele reflete o processo formativo sob um olhar mais atento e a partir do diálogo com a prática e produção dos conhecimentos em contexto real.

O estágio em questão contou, no seu desenvolvimento, com diferentes etapas. Dentre elas destacamos: estudo e discussão das referências previstas no programa e outras indicadas pelos estagiários, para atender a ementa; divisão de grupos de trabalho, definição do tema da formação “Múltiplas Linguagens no processo de Ensino-Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, bem como, dos ateliês que cada dupla iria desenvolver; definição dos materiais de divulgação; realização de inscrições; organização do evento de abertura e respectivos elementos que a compõe; realização de ateliês; elaboração do relatório final.

Sobre a escrita do relatório, concordamos com Paixão (2015, p. 13), ao afirmar que “o relatório é um gênero discursivo que materializa e permite circular, na esfera universitária, observações, análises e compreensões realizadas por alunos, no período em que acontecem as atividades de estágio”. É o

momento onde podemos refletir e experimentar os nossos planeamentos e responder dúvidas, que vão surgindo ao longo do processo.

Neste ensaio não discutiremos as análises de todos os ateliês. Realizaremos uma reflexão a respeito do ateliê da nossa competência intitulado “Cantando e Alfabetizando”. Assim, a questão de partida para desenvolvermos a reflexão é: em que medida a música proporciona a aprendizagem de diferentes conteúdos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil? Partimos do pressuposto que a música enquanto instrumento mediador de aprendizagem pode e deve ser explorada no cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e para a ampliação do universo de conhecimentos. De igual modo, defendemos que é necessária a exploração de letras, além das conhecidas e ouvidas diariamente pelos alunos, na intenção de diversificar o seu repertório musical e de leituras.

Corroboramos o que explica Faria (2201, p.24) quando afirma que “a música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”.

De posse dessa compreensão, afiançamos que os professores precisam sensibilizar as crianças para o mundo dos sons, para facilitar o contato delas com as diferentes sonoridades por meio da problematização das letras trabalhadas, estimulando assim, a função leitora, escritora e produtora dos alunos.

Isto porque, ao trabalhar com a música, didaticamente, além do modo prazeroso que proporciona no processo ensino-aprendizagem, ela viabiliza a exploração outros tipos de textos na sala de aula. Além disto, as músicas e as suas letras, apresentam temas atuais e oportunizam discuti- los na sala de aula e na escola de modo geral.

Partindo desse entendimento, realizamos uma discussão cujos eixos centrais são apresentados a seguir.

2 CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A Formação Continuada é o ponto central do Estágio em Formação de Formadores. É central porque é por pensar nela de modo complexo, que os estagiários (as) formadores (as) são orientados a desenvolver uma prática fundamentada teoricamente, a vivenciarem situações que, de modo geral, provocam a expansão do seu universo de conhecimentos, porque tais situações pressupõem a

mobilização de diferentes saberes, consolidando, deste modo, experiências que os ajudam na construção da identidade profissional e, como tal, consigam responder aos desafios atuais inerentes à profissão, entendida aqui como um trabalho praticado habitualmente a serviço de outras pessoas, ou como prática contínua de um ofício (PAPI, 2005).

Compreendemos que a formação continuada enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional, “permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino [...] com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GÁRCIA, 1999, p. 26). De acordo com as reflexões em sala de aula aprendemos que devemos discutir as relações existentes na escola, para que a formação continuada possa fazer parte das vivências dos professores, responder as demandas do ensino.

Assim, inferimos que essa experiência propicia aos estagiários (as) a construção e apropriação de saberes e habilidades formativas. Igualmente, reconhece a escola e a universidade como locus de formação, desenvolvendo um processo coletivo de estudo. Posto que “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer algo” (PIMENTA, LIMA, 2005/2006, p. 7).

Aqui é pertinente indagar: - Qual é o processo de construção da formação continuada, que pretendemos discutir? Esse processo que é uma construção coletiva, conta inicialmente, com o planejamento das ações a serem desenvolvidas. Sobre este aspecto, Padilha (2001, p.30) esclarece esta etapa da formação, ao afirmar que o planejamento é “o processo de busca de equilíbrio entre e meios e fins, entre recursos e objetivos visando ao melhor funcionamento de escolas, instituições, setores de trabalhos, organizações grupais e outras atividades humanas”. Nesse sentido, o planejamento de nossas ações perpassa, primeiramente, pelo conhecimento amplo das temáticas a serem trabalhadas, todas oriundas das necessidades dos docentes, como aquelas decorrentes dos diagnósticos realizados, pelos estagiários-formadores, nos estágios anteriores, anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Esse levantamento é uma importante estratégia de envolvimento e participação dos sujeitos que se decidem em compor o grupo do processo formativo.

Após o diagnóstico das necessidades e possibilidades formativas, acontece a organização do plano de formação fundamentado em referenciais teórico-metodológicos, que nos apoiam nas discussões da temática. Em seguida, construímos sequências didáticas que são revisadas e orientadas por nossas supervisoras-técnicas. Além disto, expomos e exploramos as sequências no coletivo, para a realização de ajustes, troca de experiências, para colaborar com aqueles que se encontram em dificuldades e dar

unidade no desenvolvimento da temática, uma vez que ela é desdobrada por diferentes ateliês e desenvolvida por diferentes duplas. Nesta experiência, contamos com cinco ateliês e cinco duplas de estagiários-formadores para materializar a temática em questão. Durante o desenvolvimento propriamente dito, a formação é realizada em duplas,

seguindo as sequências didáticas previamente elaboradas e revisadas, em diferentes versões. Para situar os (as) formandos (as) sobre conteúdos e intencionalidades de cada encontro é apresentada a eles uma agenda, denominada de agenda do dia. Logo após cada encontro é feita a avaliação, pelos formandos, a respeito das estratégias formativas e conteúdos usados pelas duplas. Utilizamos como instrumento para tal fim, o Jornal Mural de Freinet, onde são expostas as opiniões, críticas e propostas dos avaliadores. Além disto, no processo, os estagiários-formadores são avaliados pelos supervisores-técnicos e pelos seus pares, para reforçar ações positivas e corrigir algumas distorções. Os formandos também são avaliados, posto que a cada encontro é proposta uma atividade que é realizada na escola, de acordo com cada ateliê, confirmando assim, se o que foi dialogado durante o processo de formação, foi compreendido e tem coerência com a realidade da sala de aula.

2.1 CANTANDO E ALFABETIZANDO: UM PROCEDIMENTO PARA A VIDA ESCOLAR

Cantando e Alfabetizando é o título do nosso ateliê. Com ele objetivamos reconhecer a música como instrumento pedagógico interdisciplinar no processo de ensino aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e identificar letras de músicas que podem ser utilizadas como atividades didático-pedagógicas para trabalhar conteúdos de diferentes áreas nos anos iniciais, especialmente, no processo de alfabetização.

O interesse pelo tema surgiu a partir dos estudos em disciplinas curriculares que visavam o ensino-aprendizagem na educação infantil e no ciclo de alfabetização, nas quais encontramos formas de trabalhar as múltiplas linguagens com crianças por meio da música. Essa forma de trabalho é possível, pois a música faz parte do mundo da criança e contribui para a socialização e aprendizagem dela, desperta a criatividade, auxilia no desenvolvimento da comunicação.

Da mesma forma, esse ateliê traz como contribuição para os (as) professores (as) formandos (as), a possibilidade de uso da música como linguagem e instrumento capaz de promover o conhecimento da língua, de conteúdos da alfabetização, promover o debate sobre distintas temáticas e, de modo alegre e descontraído, dinamizar o ambiente da sala de aula.

Com base no exposto, partimos do seguinte problema: Em que medida a música proporciona aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para responder essa questão e concretizar os objetivos apresentados anteriormente, desenvolvemos encaminhamentos didático- pedagógicos que visavam levar os participantes a tomada de atitudes reflexivas quanto à temática. Como já dito acima, os encaminhamentos propostos iniciam com a apresentação da agenda do dia. Nela continha, objetivos específicos a alcançar, a leitura do “diário da turma”, que é o registro diário das reflexões dos formandos sobre as atividades didáticas, espaço em que escrevem e descrevem as ações e impressões, por meio do diálogo com nossas práticas desenvolvidas, em cada encontro formativo.

Como forma de problematizar e levantar os conhecimentos dos (as) formandos (as) foram feitos os seguintes questionamentos: Vocês utilizam a música em sala? Por quê? Para que? Como utilizam? Qual a periodicidade que utilizam a música? Tem alguma música proibida na sala de aula? Registramos as respostas e, dentre elas, citamos:

- Sim utilizamos, todos os dias;
- Duas vezes na semana porque tranquiliza os alunos, porque diverte;
- Uso na hora o lanche, para o momento de relaxamento;
- Uso para trabalhar texto;
- Não existe música proibida na escola, porque a música vem do cotidiano da criança, do meio que ela está inserida, [...] sim alguns pais não gostam de fank.

Como podemos observar os (as) professores (as) já fazem uso da música na escola com frequência e intencionalidades distintas. Mostram que o caráter pedagógico deste instrumento já é reconhecido, por vivenciarem-na ora para mobilizar habilidades emocionais, ora para desenvolver habilidades sociais e cognitivas, sem desconsiderar o contexto dos (as) alunos (as) e seus familiares. Partindo dessas respostas, realizamos intervenções, continuamos as atividades apresentando a importância da música, com destaque para o auxílio que oferece, ou seja, para o desenvolvimento psíquico e emocional de crianças e jovens. De acordo com a lei nº 11.769, sancionada no dia 18 de agosto de 2008, torna-se obrigatório o ensino de música nas escolas de Educação Básica. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há uma abertura para o uso da musica como recurso didático ao indicar que precisa ser aberto espaço para que os alunos possam se expressar, se comunicar, bem como promover experiências de apreciação e abordagem

em seus vários contextos culturais e históricos.

Segundo Moreira (2014, p. 47) como forma de abordagem “da música na sala de aula, pode ocorrer de forma tradicional, com um professor de música [...], pode também ser aplicado por outros

professores [...], com o uso de equipamentos como rádios, aparelhos de som e letras co interpretação”. Em outras palavras, a música pode estar presente na sala de aula como instrumento interdisciplinar, de forma “informal” utilizada por uma pedagoga ou como uma disciplina, ministrada por um professor (a) com formação em música.

Nas reflexões realizadas junto com os formandos, observamos que trabalhar com a música, no contexto escolar, ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. Não significa que a música se torne o único recurso de ensino, mas um que pode facilitá-lo, pois o aluno convive com ela desde muito pequeno. E mais, ela se caracteriza como uma atividade divertida que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão. Pode até mesmo transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos.

Sendo assim, compartilhamos em nosso ateliê o pensamento de que, todo novo conhecimento deve partir do que o aluno já sabe. Trazer algo novo é necessário, no entanto, deve ser valorizado aquilo que o aluno já traz em sua bagagem sócio-cultural. O uso da música em sala de aula, não é diferente. É pertinente iniciar o trabalho didático com os estilos e letras que o aluno já conhece, deixando de lado os preconceitos, quanto aos ritmos e formas de expressões que cada aluno carrega consigo.

Entendemos que a música, está presente no cotidiano da criança, que antes de ter contato com o tipo de música que levamos, ela já conhece outros ritmos, letras, melodias e isto não deve ser ignorado quando nos propomos a trabalhar com a música em sala de aula. Partindo desse princípio, refletimos justamente com os(as) formandos(as) de que é necessário valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e suas vivências fora da sala de aula.

Para tematizar a questão refletida acima, mostramos exemplos de projetos desenvolvidos em sala de aula no projeto “Entrelinhas: Alfabetização Dialógica” do qual fazemos parte. Nesse projeto utilizamos a música, de forma interdisciplinar, para trabalhar conteúdos escolares, no ciclo de alfabetização. Nas orientações de Figueiredo (2004, p. 60), “aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente”.

Finalizamos nosso ateliê realizando atividades práticas a partir da leitura e escuta da música “Minha alma” do Rappa, que é uma música que induz pensar sobre valores, modo de vida na sociedade. Os formandos demonstram nos trabalhos socializados no final do ateliê, que compartilham a ideia de que

é possível e necessária a realização de atividades didático-pedagógicas que envolvam a música de forma interdisciplinar, sem desvalorizar os conhecimentos que os alunos possuem. Ao contrário, essa postura estimula a produção de novos conhecimentos, de forma autônoma, criativa e prazerosa. Essa defesa traz como intenção, à formação integral de sujeitos, por isso, críticos e capazes de intervirem na realidade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo processo de estágio em Formação de Formadores, vivenciamos inúmeros momentos e, cada um destes por sua vez, representou um extenso e valioso processo de aprendizagem. A temática abordada, não é um assunto novo, mas ainda causa certa curiosidade quanto às teorias envolvidas e a sua praticidade em sala de aula. O nosso ponto de partida foi em que medida a música proporciona a aprendizagem de diferentes conteúdos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Respondemos reafirmando o nosso pressuposto que a música enquanto instrumento mediador de aprendizagem pode e deve ser explorada no cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e para a ampliação do universo de conhecimentos. A afirmação fundamenta-se na comprovação que a música é um instrumento que pode e deve ser trabalhado em sala de aula, pois está presente no cotidiano de todos, favorecendo assim a socialização e a criatividade dos alunos.

Além deste aspecto, reconhecemos a música como instrumento pedagógico interdisciplinar que auxilia o processo de ensino aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por viabilizar o desenvolvimento de conteúdos de diferentes áreas de conhecimentos, especialmente, no processo de alfabetização, sem a exclusão da realidade social e cultural dos (as) alunos, de seus conhecimentos e vivências.

Mediante o exposto, concluímos que trabalhar com a música na sala de aula dos anos iniciais envolvendo as diferentes áreas de conhecimentos, objetivando o desenvolvimento da prática leitora e escritora, bem como, a reflexão sobre a língua e sobre a realidade em que ela está inserida, é uma atividade divertida, prazerosa, facilitadora da concentração, do desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e da postura crítica. Contudo, constatamos que é uma prática que carece ser ampliada mais, no universo escolar e, portanto, ser difundida por diferentes meios e pesquisas.

REFERÊNCIAS

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação docente continuada 4º congresso Norte Paranaense da educação Física escolar. Disponível em

<<http://revistaacademiaonline.com/products/a-formacao-continuada-dos-profissionais-docentes/>> Acesso em: 23 de jul. 2017

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis Chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional superior do Oeste Paranaense – CETSOP/GAEDRHS.

MOREIRA, A.C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. A MÚSICA NA SALA DE AULA – A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO. UNISANTA Humanitas - p. 41-61; Vol. 3 nº 1, (2014).

Disponível em < periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/273/274 > Acesso em 23 de jul. 2017.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa Crítica. Porto Alegre, RS, Brasik, 2000

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. Prática do estágio em formação continuada e a sua relação com os saberes docentes. XVI ENDIPE. Campinas, 2012

_____. Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados : os sentidos formativos da escrita no Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Pedagogia da UFMA. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2015.

PAPI, S. O. G. Professores: formação e profissionalização. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poísis, Volume 3 e 4, 2005/2006. Disponível

em:<file:///C:/Users/USER/Documents/UFMA/EST%81GIO/EST%C3%81GIO%20EI_2015.2/est%C3%A1gio%20pesquisa.pdf> Acesso em 10 de julho de 2017.

SMITH, F. Compreendendo a leitura. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. Trabalho apresentado em mesa-redonda no IX Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Águas de Lindóia, SP, 1998.

NASCIMENTO, V.A; NASCIMENTO, J. C. P.; PAIXÃO, M. S. E. FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES MOBILIZADOS NO ESTADO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES. Anais FIPED, V. 1, 2016, ISSN 2316-1086.

Capítulo 9



10.37423/220205436

CST: ASPECTOS GERAIS EM UM ESTUDO SOBRE DEMANDA E VIABILIDADE DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GESTÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Carlos Ubiratan Da Costa Schier

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Rúbia Carla Maier Biscaia

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Joselton José de Almeida Rocha

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Lívio Marcel Queji

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Marilisa do Rocio Oliveira

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Silas Guimarães Moro

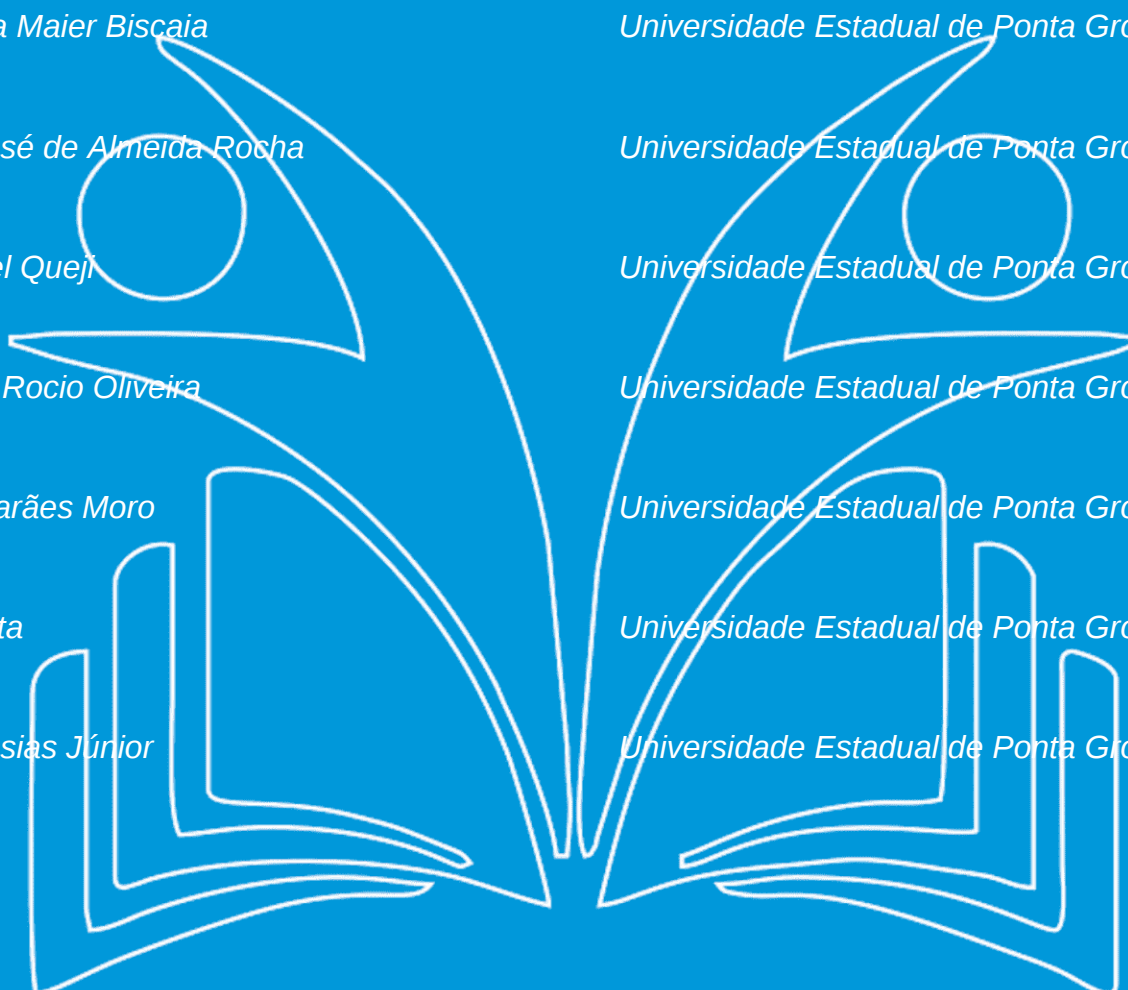
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Sirlei Moletta

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Aroldo Messias Júnior

Universidade Estadual de Ponta Grossa



Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar a viabilidade e demanda para implantação de Cursos Superiores em Tecnologia em Gestão nas áreas de Agronegócios, Cooperativas, Comércio Exterior e Produção Industrial na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. A sustentação teórica ocorreu por meio dos temas envolvendo os CST, principalmente os de gestão. Para atingir os objetivos foi realizado uma pesquisa bibliográfica e de levantamento, com a aplicação de questionário. Os resultados apontam a importância de CST de gestão nas áreas propostas para a região dessa pesquisa. Conclui-se que existe demanda para implantação de CST na UEPG e que os cursos propostos são viáveis do ponto de vista qualitativo.

Palavras-chave: Cursos superiores de tecnologia; MEC; formação superior.

1 INTRODUÇÃO

Os Cursos Superiores de Tecnologia - CST são cursos de graduação focados em demandas específicas do mercado de trabalho. São concebidos para associar e integrar o ensino teórico em diversas áreas com o que acontece na realidade, na prática das profissões, ou seja, resolver um dos grandes pontos de discussão, preencher a lacuna entre teoria e prática em termos de formação acadêmica e aplicação operacional efetiva do conteúdo aprendido. Além de contribuir com a qualificação e desenvolvimento acadêmico da mão de obra que não tem formação, porém tem muita prática e experiência operacional.

Nesse estudo será tratado especificamente dos CST em Gestão, de forma mais detalhada em decorrência de que é a área que tem maior afinidade com o propósito da pesquisa e com o setor de atuação dos proponentes. Todos têm atuação destacada nas áreas de Administração e Gestão de Negócios, bem como, propriedade, experiência e competência para propor, analisar e conduzir estudo que represente contribuição relevante à viabilidade e aplicação de CST em Gestão, evidenciando as tendências e importância desses cursos na consolidação e aperfeiçoamento do ensino profissional e tecnológico pretendido.

Os CST em Gestão, congregam todo o processo de gestão, planejamento, técnicas organizacionais, produção, empreendedorismo, qualidade, sustentabilidade, competitividade, finanças, gestão de pessoas, presentes em organizações de todos os setores e portes, sejam públicas ou privadas. O presente estudo desenvolvido está de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), além dos cursos do eixo tecnológico de Gestão e Negócios, que trata de técnicas, ferramentas, processos, estratégias e mecanismos de gestão, existem cursos de Gestão em outros eixos, como é o caso de Gestão da Produção Industrial, por exemplo.

Portanto, esse estudo tem por objetivo analisar a viabilidade e demanda para implantação de Cursos Superiores em Tecnologia em Gestão nas áreas de Agronegócios, Cooperativas, Comércio Exterior e Produção Industrial na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

2 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Os CST vêm se difundindo amplamente no Brasil. A proposta dos CST é, portanto, desenvolver competências com vistas a aplicação prática, a partir da ênfase durante processo ensino-aprendizagem nas seguintes variáveis: conhecimento, habilidade e atitude. Onde são disponibilizados conhecimentos práticos, técnicos e teóricos sobre a profissão, bem como, os trabalhos durante o curso

são direcionados para o aprimoramento das habilidades em levar a termo as atividades práticas, além disso são trabalhados fatores de proatividade, iniciativa e trabalho em equipe referentes às atitudes necessárias para o sucesso na profissão escolhida.

No entanto, um dos grandes entraves do processo, reside em disponibilizar professores com experiência prática nas áreas temáticas dos CST, pois muitos dos alunos que buscam os CST, atuam na área de formação e sua pretensão é obter formação acadêmica nessa área, o que muitas vezes produz embates técnicos pela falta de experiência prática de professores.

Tanto isso é importante, que na avaliação e reconhecimento dos CST efetuados pelo MEC, a pontuação de um professor que possui apenas especialização, mas que tem muitos anos de experiência prática comprovada na disciplina que ministra, tem a mesma pontuação de um professor com a titulação de doutorado. Além disso, a duração dos cursos superiores de tecnologia, é interessante para quem cursa, em termos de integralização, pois são cursos de dois (2) anos a três anos e meio (3,5), ou seja, com menor duração do que os cursos de bacharelado. Isso acontece justamente pela proposta de ênfase na prática dos CST.

Os CST, são cursos de formação superior que possibilitam a continuação dos estudos em termos de programas de pós-graduação, sejam *lato sensu* ou *stricto sensu* (Especializações, MBA's, Mestrados Acadêmicos e/ou Profissionais, Doutorados e Pós-doutorados).

Sendo que os CST podem ser ofertados nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância. Na modalidade presencial, a teoria é exposta em sala de aula e aplicada na prática através de laboratórios, consultorias, resolução de problemas, com o auxílio de metodologias ativas de aprendizagem. No semipresencial, funciona através da exposição das teorias de forma remota, a distância e a aplicação prática na instituição acadêmica, nos laboratórios, nas atividades de resolução de problemas propostos, disponibilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e muito material de apoio. Na modalidade a distância, também estão disponíveis muito material de apoio, além de tutoria e são apresentados os conteúdos e propostos exercícios e atividades vinculadas a utilização de ferramentas e recursos disponibilizados para resolução efetiva das situações inerentes a atividades profissionais. São propostos nessa modalidade, trabalhos práticos como indicadores da assimilação e uso do conteúdo estudado, onde as análises críticas resultam em efetiva comprovação de que a teoria exposta, se aplicada da forma disposta e indicada, significa consolidação da teoria com a prática, mesmo que o teor do curso seja ministrado a distância.

Nos diplomas dos cursos desenvolvidos na modalidade a distância, não consta que o curso foi integralizado a distância, ou seja, é similar ao curso presencial e dá as mesmas prerrogativas e direitos aos profissionais formados nessas duas modalidades em termos de mercado e sequência de estudos, o que faz a diferença é o preparo e competência adquiridos por seus egressos.

Os CST são regidos pela legislação básica educacional vigente, através das Leis Federais, Decretos, Portarias, Pareceres e Resoluções, emanados pelo Ministério da Educação - MEC, que podem ser objeto de consulta no portal do MEC (portal.mec.gov.br/), além da Constituição Federal da

República Federativa do Brasil. No âmbito do MEC, registram-se órgão internos para concepção e manutenção de atos normativos, regulamentos, ações, informações e legislação sobre os cursos de educação profissional e tecnológica, entre os quais podemos citar como de suma importância, a SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que é o órgão responsável por “formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica. Deve promover o fomento à inovação, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica”. Além da SETEC, ainda se pode considerar a SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior; responsável por formular políticas para regular e supervisionar as Instituições de Ensino Superior (IES), pertencentes ao sistema federal de educação superior e também a SESU - Secretaria de Educação Superior, que se ocupa de “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior”. Para saber mais sobre as atribuições, objetivos e atuação das secretarias e demais órgãos do MEC, indica-se que seja acessado o portal (portal.mec.gov.br).

Uma consideração relevante sobre CST em Gestão é que o Conselho Federal de Administração (CFA) e os Conselhos Regionais de Administração (CRA), procedem o devido registro dos profissionais formados na área de Gestão, quaisquer que sejam, denotando segurança maior na regulamentação e prerrogativas das profissões. Tanto o CFA quanto os CRA, registravam somente os profissionais formados em Administração de Empresas, porém com o viés dado aos CST em Gestão em termos de aplicação prática e sua similaridade com o curso de bacharelado em Administração, bem como necessidade de regulamentação, organização e fiscalização das profissões dessa área, todos os cursos superiores de tecnologia em gestão passaram a ser registrados nesses órgãos.

De acordo com o Guia de Orientação Profissional do Tecnólogo em determinada área da Administração, na sua 2ª edição, escrito por Mello et al (2012) e editado pelo sistema CFA/CRAS, diz:

A legislação educacional em vigor estabelece diferenças estruturais entre os cursos de bacharelado e os cursos superiores de tecnologia. Embora as duas modalidades de ensino sejam de graduação. Cada curso superior de tecnologia em determinada área da Administração deve abranger apenas uma área específica do campo de conhecimento da Administração, consideradas em suas respectivas competências profissionais definidas pelas Instituições de Educação Superior (IES), enquanto que os cursos que formam futuros Administradores, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 4/2005, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado em Administração, devem contemplar todos os “campos interligados de formação profissional relacionados com as áreas específicas”, característica principal dos cursos que formam Tecnólogos é, no geral, a integralização das disciplinas de suas matrizes curriculares (que possui carga horária que varia entre 1.600 horas a 2.400 horas), ocorre geralmente em 2 anos a 3 anos. Já os conteúdos contidos nas matrizes curriculares dos cursos de bacharelado, cuja carga horária mínima é de 3.000 horas, devem ser integralizados no tempo mínimo de 4 anos.

Ainda com base em Mello et al (2012) e determinações do CFA, considera-se que:

De acordo com a Resolução Normativa CFA nº 374/2009, o Tecnólogo em determinada área da Administração, portador de carteira de identidade profissional e quitação de sua anuidade junto aos CRA, poderá exercer atividades dentro da área específica de atuação considerada nas competências profissionais definidas no perfil profissional do curso, os quais integram o Projeto Pedagógico de elaboração exclusiva das IES. O CFA, ao regulamentar a atividade profissional do Tecnólogo em determinada área da Administração, estabeleceu, no art. 3º da Resolução Normativa CFA nº 374/2009, que a “atuação profissional dos tecnólogos se limitará especificamente à sua área de formação”, a qual está vinculada aos respectivos escopos de formação estabelecidos pelo Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

As informações sobre todos os cursos superiores de tecnologia, estão inseridos no CNCST editado pelo MEC, mais especificamente pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

O intuito do Ministério da Educação ao conceber o CNCST é aprimorar, fortalecer e manter atualizadas as prerrogativas e informações sobre os CST, ação essa imprescindível para que o mercado, o setor produtivo e as demandas da sociedade sejam atendidas na medida de suas necessidades em termos de competência, eficácia, inovação, sustentabilidade e atualização tecnológica. Para atualização do CNCST, é feita consulta pública para fins de contribuição ao aprimoramento do instrumento, bem como, há participação de professores, especialistas, entidades de classe da educação superior, conselhos de representação profissional e pesquisadores.

Em sua 3ª edição publicada no ano de 2016 o CNCST, revisou e considerou conceitos, informações, evolução tecnológica, processo de sustentabilidade e tendências mercadológicas inerentes aos cursos superiores de tecnologia e como resultado trouxe o aprimoramento em termos de:

1. Denominação do curso, que corresponde a denominação de identificação dos CST nas Instituições de Educação Superior (IES).
2. Eixo Tecnológico, que significa os 13 eixos tecnológicos que estruturam a organização dos CST (Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer).
3. Perfil profissional de conclusão, que define quais ações e atividades profissionais o egresso dos CST pode exercer.
4. Infraestrutura mínima, que implica na definição da infraestrutura básica necessária para funcionamento do curso.
5. Carga-horária mínima: delimitação a carga-horária mínima para integralização do curso, que no caso dos CST está dividida em 1.600, 2.000 e 2.400 horas, de acordo com a natureza e necessidades de cada curso.
6. Campo de atuação, que é a definição de quais locais o profissional formado em CST poderá desempenhar suas funções e/ou exercer suas atribuições.
7. Ocupações CBO associadas: corresponde as ocupações disponíveis na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas aos cursos constantes no CNCST.
8. Acesso à cursos de pós-graduação: indicação de áreas de pós-graduação (stricto sensu e lato sensu), seja, especialização, MBA, mestrado e doutorado, definidas pela CAPES, que o egresso dos CST pode cursar e dar continuidade em sua formação.

3 METODOLOGIA

Para atender os objetivos desse estudo foi realizado uma pesquisa de natureza aplicada, com caráter qualitativo e quantitativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de levantamento.

Para coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica, foi elaborado e aplicado questionário, os quais foram disponibilizado através da internet, com perguntas objetivas que versavam sobre a demanda e viabilidade de implantação de cursos superiores de tecnologia em gestão nas áreas de Agronegócios, Cooperativas, Comércio Exterior e Produção Industrial na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Na sequência se analisa pontualmente as respostas, registrando-se oportunamente que a pesquisa foi levada a termo de forma virtual e encaminhada para respondentes em todo o Estado, além de ser disponibilizada através da ACIPG - Associação Comercial e Industrial de Ponta Grossa. Foram enviados aproximadamente 100 formulários e foram respondidos cerca de 31, com retorno de aproximadamente 31%.

Foi disponibilizado para os respondentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para conhecimento do teor e objetivos e concordância em participar da pesquisa.

4 ANALISE DOS RESULTADOS

4.1 ESTUDO DE VIABILIDADE E DEMANDA DE CST

O projeto de pesquisa levado a termo, foi concebido com vistas a evidenciar demanda e viabilidade de implementação de CST em Gestão especificamente nas áreas de Agronegócios, Cooperativas, Comércio Exterior e Produção Industrial, nas modalidades presencial, a distância e semipresencial na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Em consonância com o CNCST (2016), as especificações para oferta e aplicação dos cursos supracitados são apresentadas nos quadros 1, 2, 3 e 4.

Quadro 1 - CST em Gestão do Agronegócio

Eixo tecnológico	Recursos Naturais
Carga horária	2.400 horas
Perfil profissional de conclusão	Planeja, projeta e executa empreendimentos voltados para o agronegócio. Projeta mercados estratégicos para o agronegócio. Analisa indicadores de mercado. Afere o desempenho da produção no agronegócio. Analisa e controla custos de produção do agronegócio. Caracteriza e interpreta as diversas cadeias produtivas do agronegócio. Planeja e executa a implantação de
	arranjos produtivos locais. Gerencia empresas/propriedades rurais.Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação.
Infraestrutura mínima requerida	Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso. Laboratório didático multidisciplinar: área de plantio e criação de animais.

Campo de atuação	Cooperativas e associações. Empresas agropecuárias. Empresas de comercialização de insumos e produtos agropecuários. Empresas de distribuição de produtos do agronegócio. Empresas de planejamento, desenvolvimento de projetos, assessoramento técnico e consultoria. Organizações não-governamentais. Órgãos públicos. Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.
Ocupações CBO associadas	1421-05 - Gerente Administrativo. 2221-05 - Tecnólogo de engenharia rural.
Possibilidades de prosseguimento de estudos de pós-graduação	Pós-graduação na área de Administração. Pós-graduação na área de Agronomia. Pós-graduação na área de Recursos Florestais e Engenharia Florestal, entre outras.

Fonte: CNCST/MEC - 3ª edição/2016

Quadro 2 - CST em Gestão de Cooperativas

Eixo tecnológico	Gestão e Negócios
Carga horária	1.600 horas
Perfil profissional de conclusão	Planeja e gerencia as atividades de cooperativas e seus respectivos negócios. Desenvolve, gerencia e incentiva as diferentes atividades referentes ao associativismo. Elabora e desenvolve projetos em comunidades rurais e urbanas. Implanta e gerencia os diversos setores de uma cooperativa. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação.
Infraestrutura mínima requerida	Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso.
Campo de atuação	Cooperativas singulares, cooperativas centrais, federações e
	confederações de cooperativas. Empresas de planejamento, desenvolvimento de projetos, assessoramento técnico e consultoria. Órgãos públicos com atividades relacionadas a cooperativas. Sistema OCB/SESCOOP Institutos e Centros dePesquisa. Instituições de Ensino, mediante formação requeridapela legislação vigente.

Ocupações CBO associadas	1421-20 - Tecnólogo em gestão de cooperativas. 1421-20 - Tecnólogo em gestão administrativo- financeira. 1421-05 - Gerente administrativo
Possibilidades de prosseguimento de estudos de pós-graduação	Pós-graduação na área de Administração, entre outras.

Fonte: CNCST/MEC - 3ª edição/2016

Quadro 3 - CST em Comércio Exterior

Eixo tecnológico	Gestão e Negócios
Carga horária	1.600 horas
Perfil profissional de conclusão	Planeja, gerencia a logística, desembarço, seguros e operações de comércio exterior: transações cambiais, despacho e legislação aduaneira, transações financeiras, exportação, importação e contratos. Prospecta e pesquisa oportunidades de mercados voltados a atividades de importação e exportação. Coordena fluxos de embarque e desembarque de produtos. Define e supervisiona planos de ação. Negocia e executa operações nos âmbitos legais, tributários e cambiais inerentes ao processo de importação e exportação. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação.
Infraestrutura mínima requerida	Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso.
Campo de atuação	Empresas de importação/exportação. Empresas de planejamento, desenvolvimento de projetos, assessoramento técnico e consultoria. Empresas de logística internacional. Empresas de despacho aduaneiro. Instituições financeiras. Institutos e Centros de Pesquisa. Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.
Ocupações CBO associadas	1417- 15 - Gerente de câmbio e comércio exterior. 2512- 05 - Analista de mercado internacional.

Possibilidades de prosseguimento de estudos de pós-graduação	Pós-graduação na área de Administração, entre outras.
--	---

Fonte: CNCST/MEC - 3ª edição/2016

Quadro 4 - CST em Gestão da Produção Industrial

Eixo tecnológico	Controle e Processos Industriais
Carga horária	2.400 horas
Perfil profissional de conclusão	Planeja, supervisiona e aplica processos de produção. Planeja a logística de movimentação do produto na indústria. Avalia e otimiza fluxos de materiais, layouts e linhas de produção. Supervisiona a seleção e o tratamento das matérias-primas. Controla a qualidade de processos. Coordena equipes de trabalho. Especifica técnicas de informação para gestão e controle da manufatura. Vistoria, realiza perícia, avalia, emite laudo e parecer técnico em sua área de formação.
Infraestrutura mínima requerida	Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso. Laboratório de metrologia. Laboratório de simulação de sistemas de produção.
Campo de atuação	Empresas de planejamento, desenvolvimento de projetos e assistência técnica. Indústrias em geral. Institutos e Centros de Pesquisa. Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.
Ocupações CBO associadas	2149-30 - Tecnólogo em produção industrial.
Possibilidades de prosseguimento De estudos de pós-graduação	Pós-graduação na área de Administração. Pós-graduação na área de Engenharia de Produção, entre outras.

Fonte: CNCST/MEC - 3ª edição/2016

Considerando as definições sobre os cursos em epígrafe e as informações elencadas a seguir inerentes a viabilidade e demanda dos cursos, verifica-se possibilidades positivas no que tange a implantação dos mesmos na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Considerando o Agronegócio integrado com o cooperativismo, essa área proporciona condições para que a economia regional se desenvolva de forma eficaz. Para que se entenda a expressiva importância do agronegócio para os Campos Gerais, considera-se alguns fatores.

A região dos Campos Gerais, segundo dados divulgados pelo Departamento de Economia Rural da Secretaria da Agricultura e Abastecimento (2018), é a maior produtora de feijão do Paraná. O Paraná, por sua vez, está em primeiro lugar no *ranking* nacional de produção de feijão. No caso do cultivo de trigo, o Paraná domina 60% de toda a produção do Brasil. Os Campos Gerais são a terceira região que mais produz esse trigo no Estado, contribuindo com 441.000 toneladas na safra 2017/2018. Na pecuária, a região se destaca principalmente pela bacia leiteira que é a maior e mais importante do país.

O número de empresas exportadoras no Estado do Paraná cresceu 20% nos últimos sete anos. Nos Campos Gerais, o município com o maior número de empresas exportadoras é Ponta Grossa, com 56 no ano de 2017. Seguido de Telêmaco Borba, que aparece na segunda colocação com 18 empresas exportadoras, segundo dados do IPARDES (2018).

A participação de pequenas exportadoras cresce no Estado do Paraná. O movimento no último ano foi puxado pelas empresas com vendas entre US\$ 10 e 50 milhões, que tiveram avanço de 16,2%, passando de 111 para 129.

Comparando os anos entre 2010 e 2017, a faixa que teve maior aumento no número de empresas exportadoras é a que representa vendas entre US\$ 50 e 100 milhões, que passou de 21 para 32, apontando crescimento de 52,4%.

Também há grande destaque nos resultados apresentados pelos exportadores de pequeno porte, que vêm aumentando no Paraná nos últimos anos. O volume de empresas com exportações de até US\$ 1 milhão cresceu 22,3% entre 2010 e 2017, passando de 1.359 para 1.662, dados divulgados pela Rede (2018).

Cabe destacar a criação em 2018 do Programa de Inovação para o Cooperativismo Paranaense, bem definido por José Roberto Ricken, Presidente do Sistema Ocepar:

O Programa de Inovação para o Cooperativismo Paranaense foi construído especialmente para as nossas lideranças, que terão a oportunidade de experimentar uma formação de desenvolvimento profissional diferenciada, cujo propósito é fornecer elementos para promover o aprimoramento da gestão das cooperativas e disseminar a cultura da inovação no cooperativismo paranaense (ARBACHE, 2021).

De acordo com Sartori (2017) “a principal cidade dos Campos Gerais se consolida como um dos principais polos industriais do Paraná - setor que gera R\$4,6 bilhões por ano”.

O Paraná é considerado um dos melhores destinos para investimentos e negócios no Brasil e na América Latina, seja em manufatura avançada, tecnologias ou serviços. Com esse cenário tão promissor, uma das cidades que mais se destaca é Ponta Grossa, maior cidade da região dos Campos Gerais. A chamada “princesa dos campos” tem se configurado como uma opção adequada para o desenvolvimento industrial e para receber investimentos de grande porte. Desde 2013, foram viabilizadas a instalação ou ampliação de quase 40 indústrias na cidade. Os principais setores em desenvolvimento na cidade são: o metal mecânico, o agroindustrial e o madeireiro, também se destacam o segmento químico, de borracha e plástico e a produção cervejeira, tanto com grandes fabricantes como Ambev e Heineken, quanto com micro cervejarias artesanais. Segundo a Secretaria de Indústria e Comércio, pelo menos 15 indústrias já iniciaram seus processos de implantação ou ampliação (SARTORI, 2017).

4.2 DISCUSSÃO DA PESQUISA APLICADA

Contextualizados os dados e informações relevantes sobre os cursos objeto desse estudo sobre demanda e viabilidade, e procedendo análise crítica ao instrumento aplicado para a coleta dos dados, delimitamos a seguir o resultado do estudo proposto na pesquisa.

As questões 1 e 2 foram especificamente sobre o TCLE, pergunta-se em primeira instância se o respondente leu o termo, onde 100% respondeu que sim e se concorda e aceita participar da pesquisa, houve 100% de respostas positivas. Portanto, houve aceitação total dos respondentes quanto a temática proposta.

Quanto ao local de residência dos respondentes, a maioria foi de Ponta Grossa, sendo a seguinte distribuição: 15 residem em Ponta Grossa, 2 em Telêmaco Borba, 4 em Cerro Azul, 1 em Antonina, 2 em Rio Negro, 1 em Rio Branco do Sul, 2 em Curitiba, 2 em Palmeira, 1 em Piraí do Sul e 1 em Paranaguá, o que remete a considerar a modalidade de ensino a distância como uma possibilidade interessante.

Referente a idade dos pesquisados, a distribuição ficou da seguinte forma: 19,4% de 36 a 40 anos, 16,1% de 41 a 45 anos, 16,1% de 26 a 30 anos, 12,9% de 31 a 35 anos, 9,7% de 21 a 25 anos, 9,7% de 46 a 50 anos, 9,7% acima de 50 anos e 6,4% de 16 a 20 anos. Situando-se a maioria dos respondentes na faixa de 26 anos para cima, demonstra que o público alvo é mais experiente e tem como objetivo obter formação na área.

Quanto o grau de instrução dos pesquisados, 67,7% respondeu que possui ensino superior completo, 19,4% ensino médio completo e 12,9% tem ensino superior incompleto. Pode -se concluir que mesmo com a maioria sendo graduado, eles aventam a possibilidade de uma segunda graduação nas áreas propostas.

Questionou-se acerca das atividades profissionais de cada indivíduo, se estão empregados ou não no momento. A maioria (90,3%) está trabalhando e 9,7% não exerce atividade laboral no momento. Isso implica dizer que a maioria quer melhorar suas oportunidades de ascensão e o pessoal que ainda não está trabalhando quer se preparar melhor para o mercado de trabalho.

Perguntou se o pesquisado conhecendo o que é de fato um curso superior de tecnologia, suas prerrogativas legais, suas possibilidades de mercado de trabalho, etc. faria um curso na UEPG caso fosse ofertado, sendo 100% das respostas positivas. O que evidencia a credibilidade e confiança que desfruta a instituição perante o público alvo.

Referente ao curso, dentre os elencados para a pesquisa, que fariam, os resultados foram:

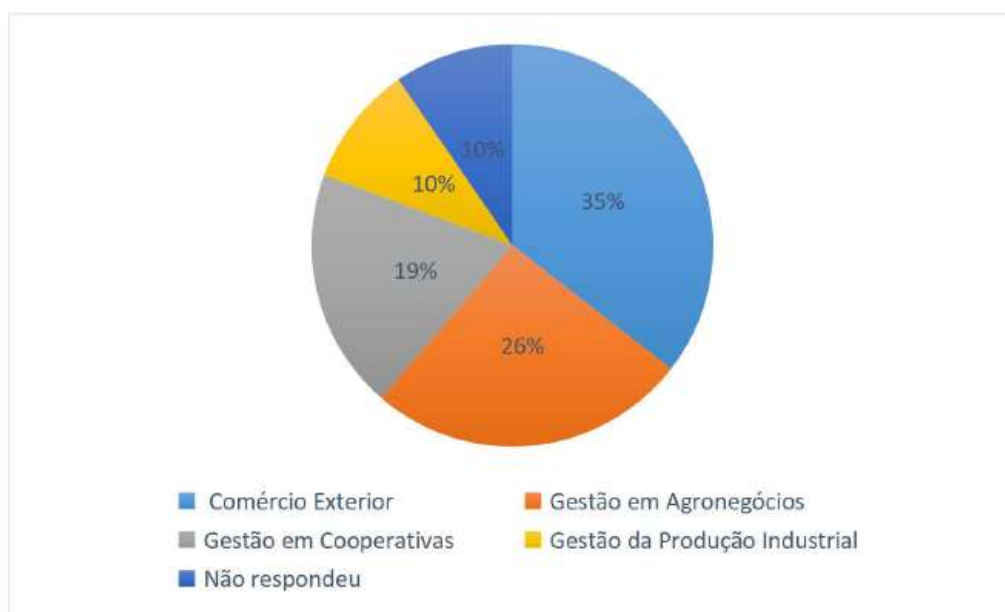


Gráfico 1 – Opção de curso

Fonte: Autores, 2021.

Analisando esses percentuais, pode-se notar o interesse na internacionalização e levando-se em consideração que o tecnólogo formado em comércio exterior pode ser assim denominado no registro do CRA, diferente do profissional formado em Administração Comércio Exterior na UEPG, isso pode ser uma vantagem competitiva no que tange a oferta do curso. Outra tendência percebida é a intenção de cursar Gestão em

Agronegócios e Gestão em Cooperativas, o que significa a atenção que está sendo dada para o processo de gestão nesses segmentos, bem como a necessidade identificada de se organizar o gerenciamento dos negócios dessas áreas. Gestão da Produção Industrial por sua vez, mesmo tendo somente 10% das intenções de curso nesta pesquisa, é um segmento importante que cresce exponencialmente na região o que demanda atenção na formação de profissionais.

A última pergunta aplicada foi sobre a modalidade que o respondente opta para frequentar o CST de sua preferência, conforme gráfico 2.

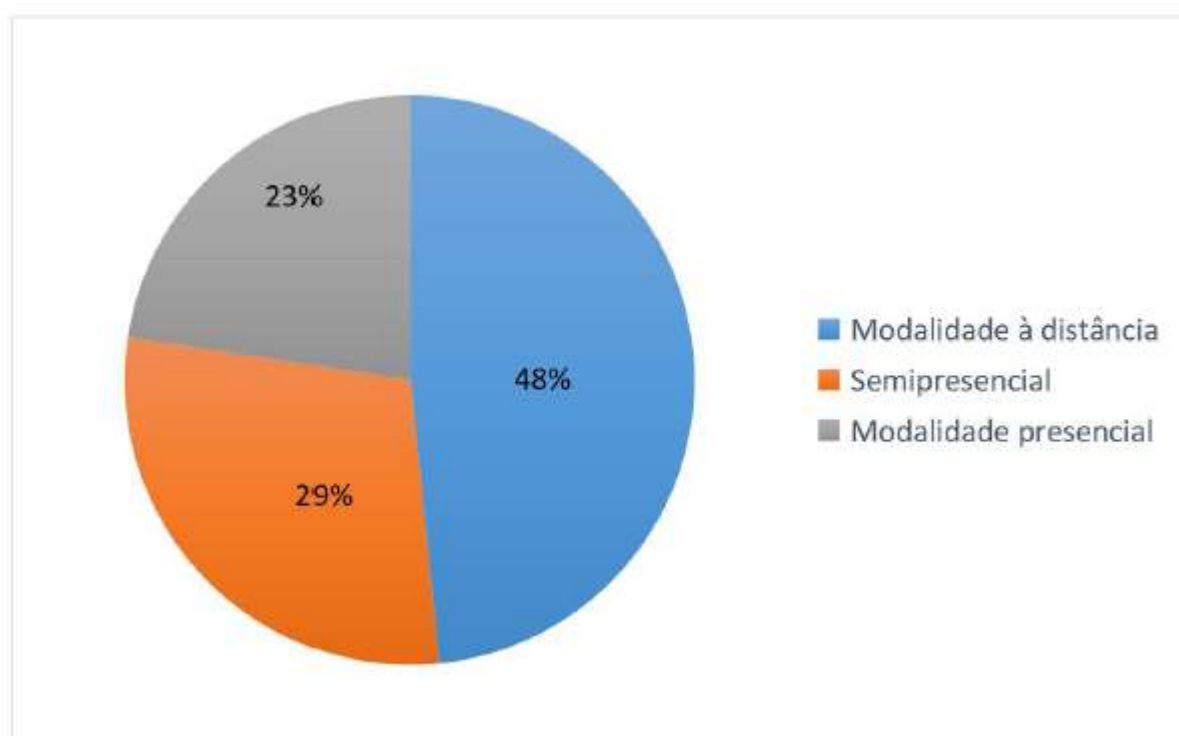


Gráfico 2 – Modalidade do CST

Fonte: Autores, 2021.

Verifica-se que a modalidade à distância é a preferida, pela diversidade de locais onde residem os respondentes e também pela maioria estar trabalhando diante disso o ensino a distância se torna mais interessante.

Porém, as outras modalidades também arregimentaram percentual interessante de adeptos, o que torna viável a oferta em todas as modalidades pesquisadas.

5 CONCLUSÃO

Diante do teor do estudo, das informações obtidas sobre os cursos superiores de tecnologia, em especial dos cursos propostos para a análise de viabilidade e demanda e do resultado da pesquisa aplicada, fica clara a existência de demanda para oferta dos cursos, bem como evidencia-se a sua viabilidade, pois toda a estrutura necessária para que isso ocorra está disponível na UEPG.

Considerando-se ainda a legislação e a importância da formação prática, operacional em consonância com a teoria proposta, onde o resultado é a obtenção de competência através do exercício do conhecimento, aquisição de habilidade e aplicação da atitude proativa, consolida-se como viável o desenvolvimento de cursos nessas áreas na UEPG.

Sugere-se que a pesquisa seja ampliada para demais áreas, pois a tendência é de que os CST supram mais rapidamente o mercado de trabalho, de forma ampla e consistente, haja vista, sua ênfase na aplicação prática e também por conta de sua carga horária menor do que os cursos de bacharelado.

A pesquisa evidenciou ainda que há possibilidade de oferta dos cursos nas três modalidades propostas (presencial, a distância e semipresencial), pois existe público para essas três possibilidades, o que amplia o alcance e consolidação da UEPG no ensino superior de tecnologia.

Identifica-se esse estudo, como uma oportunidade ímpar para a UEPG formar egressos de forma mais rápida com vistas a oferta de programas de pós-graduação nas áreas propostas.

Sugere-se que os Projetos Pedagógicos de Curso - PPC, quando forem concebidos, observem todos os fatores que influenciam nas ofertas de cursos superiores de tecnologia, bem como suas particularidades em termos de mercado, tendências, sustentabilidade, flexibilidade, integração de conteúdo programático, necessidades de conteúdos eminentemente práticos, aprendizagem baseada em problemas, metodologias ativas de aprendizagem, que seja feita consulta aos empresários, órgãos de classe, e que sejam elencados professores com intimidade ao processo de ensino-aprendizagem através de práticas de mercado e resolução efetiva de questões do dia a dia das organizações, que é o que se busca obter através de um curso superior.

REFERÊNCIAS

ARBACHE. Programa de Inovação para cooperativismo paranaense. 2021.

Disponível em: <<https://arbatche.com/inovacoop/>> Acesso em: 02/12/2021 AREDE. Região tem mais de 150 empresas exportadoras. 2018.

Disponível em: <<https://d.aredede.info/campos-gerais/198550/regiao-tem-mais-de-150-empresas-exportadoras>>. Acesso em: 02/12/2021

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 16/02/2022.

CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA - CNCST - MEC - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 3ª edição, Brasília, 2016.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; SILVA, R da. Metodologia Científica. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2007.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa.4ed. São Paulo: Atlas, 2006. INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. IPARDES, 2018. Disponível em:

<https://www.ipardes.pr.gov.br/> Acesso em 20/09/2021.

MELLO, S. L., MELO J., MIRANDA, J. S., FALCÃO, H.S. Guia de Orientação Profissional do Tecnólogo em determinada área da Administração. Sistema CFA/CRAs. 2ª edição. Brasília, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED - INEP/MEC, Brasília, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa MEC/SEMESP Nº 840 de 24 de agosto de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução MEC/CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021. SARTORI, M. Ponta Grossa é indústria. 2017. Disponível em:

<<https://www.caldeiraopolitico.com.br/noticia/42654/ponta-grossa-e-industria>>. Acesso em 16/02/2022.

SINAES - Instrumento de avaliação de cursos de graduação (Presencial e a Distância) - Autorização - INEP - MEC - Diretoria de avaliação da educação superior - DAES, Brasília - DF, 2017.

SINAES - Instrumento de avaliação de cursos de graduação (Presencial e a Distância) - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento - INEP - MEC - Diretoria de avaliação da educação superior - DAES, Brasília - DF, 2017.

Capítulo 10



10.37423/220305452

CONCEPÇÕES DA ABORDAGEM CENTRADA NO ALUNO SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA SALA DE AULA.

Eypler Weaver Antunes Torres

Centro Universitário Maurício de Nassau.

Eveline Cavalcante de Araújo

Centro Universitário Maurício de Nassau.



INTRODUÇÃO

O que nos motivou a adentrar neste tema foi a inquietação pela busca de alternativas estratégicas, às advertências, às ameaças, aos gritos e à intimidação, métodos utilizados com frequência pelas professoras que auxiliamos, nos momentos de conflitos e para cumprimento das atividades de rotina das crianças. Estas práticas docentes autoritárias não contribuíam para um clima propício à aprendizagem.

Buscamos também caminhos para inserir na sala de aula um clima convidativo a aquisição do conhecimento, baseado na convivência prazerosa, na cooperação e no respeito mútuo. Assim como prever uma das Competências Gerais da Educação Básica da Base Nacional Comum Curricular que versa por “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização (...)” (BRASIL, 2017).

Nesta pesquisa analisaremos o olhar de três docentes a respeito da abordagem centrada no aluno na perspectiva das relações interpessoais na sala de aula. Diante disto, como problemática deste estudo, traremos a seguinte indagação: quais as ações da abordagem centrada no aluno podem promover um relacionamento de respeito mútuo entre aquele que facilita a aprendizagem e aquele que aprende? Para responder esta temática, apresentaremos a visão de três docentes da Educação Infantil sobre como a abordagem centrada no aluno pode contribuir nas relações interpessoais na sala de aula.

Logo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como a abordagem centrada no aluno pode melhorar as relações entre as crianças e o docente no ambiente da sala de aula sem que estes últimos recorram a atitudes autoritaristas. Os objetivos específicos desta pesquisa são: discutir como a prática da empatia entre o docente e os discentes pode contribuir nas soluções de problemas; compreender como o acolhimento incondicional colabora para o desenvolvimento da criança e identificar se há dificuldades docente relacionadas a escuta sensível. Segundo Rogers (1959) O docente que busca desenvolver a habilidade de acolher e entender os alunos com afeto incondicional, e dividir com tolerância e sinceridade as inquietações de medo, ansiedade e de desmotivação que são propícias nos momentos de aprendizagem, este professor enriquecerá abundantemente o contexto para aprendizagem significativa.

Este estudo será pautado visando favorecer a relação baseada no respeito mútuo entre docente e discentes numa perspectiva de propor transformação no ambiente de sala de aula. Teremos como

base a visão das docentes da Educação Infantil para investigar a concepção da abordagem centrada no aluno visando a relação interpessoal em sala de aula. Esperamos que esta pesquisa possa trazer novos caminhos e possibilidades para o relacionamento alicerçado no respeito mútuo entre os envolvidos no processo da aprendizagem.

METODOLOGIA

Este artigo é uma pesquisa cuja natureza é qualitativa, segundo Neves (1996), “dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo”, uma vez que pretendemos investigar fenômenos educacionais com enfoque nas relações humanas e analisar os dados coletados de forma imparcial, interpretando as informações coletadas e considerando todas as peculiaridades iminentes ao fato de estas advirem de uma conjuntura social devido a todas as características que o configura. Neves (id. P.1), esclarece que:

Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

O *lôcus* desta pesquisa será uma escola da rede municipal da cidade do Recife (PE), situada no bairro da Torre. Este estudo será feito com três professoras da Educação Infantil, como sujeitos de pesquisa. Estas docentes serão aqui mencionados pelos códigos P1, P2, P3 respectivamente, como forma de preservar suas devidas identidades.

A participação destas docentes se dará através da aplicação de um questionário semiestruturado, composto por trinta perguntas abertas e fechadas focando nas dificuldades para solucionar situações de conflitos inerentes a sala de aula. Na concepção de Gil (1999, p. 128):

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc...

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sala de aula deve ser um ambiente de convivência prazerosa tanto para os discentes, que devem estar motivados e entusiasmados, quanto para o docente, que deve criar uma atmosfera favorável ao processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa preservar uma relação autêntica com o aluno esforçando-se para manter o respeito incondicional diante das circunstâncias conflituosas e demonstrar empatia em relação à pessoa do aluno nas resoluções dos problemas. Para Rogers (1983,

p. 105-106) a aprendizagem significativa é embasada em atitudes positivas na relação interpessoal entre o “facilitador” da aprendizagem e o aprendente.

Segundo Rogers (1983) a congruência é uma das mais importantes atitudes positivas essenciais que um professor tende a promover, sendo honesto com seus sentimentos. Neste sentido, pode-se dizer que o docente não é o profissional que está presente apenas para repassar seus conhecimentos e sim facilitar a aprendizagem do discente, assim podendo desenvolver a maneira pela qual podemos aprender a viver como indivíduos em processo. Conforme acentua Rogers (id. P. 106) essas práticas compreendem que.

Entre as atitudes positivas essenciais a mais importante é sem dúvida o caráter verdadeiro ou a autenticidade. O trabalho será tanto mais eficaz quando se tratar de uma pessoa sincera e autêntica, que se assume tal como ela é e que estabeleça com o aluno uma relação verdadeira sem buscar dissimular a si mesma por trás de uma fachada.

À medida que o professor se disponibiliza para compreender e aceitar o aluno nos momentos de apatia, torna-se um guia favorável na busca de soluções para os problemas inerentes a ordem intelectual. Utilizando-se de reações afetivas para estimular o esforço do discente na aquisição da aprendizagem.

Em estudos Piaget (1967) apresenta a coação e a cooperação como fatores influentes na relação do desenvolvimento da inteligência humana. Porém, é importante salientar que nem sempre as interações sociais favorecem o desenvolvimento. Pois o aluno coagido torna-se menos participativo nas atividades racionais, na divulgação do ponto de vista e tende a limitar-se a ouvir e a memorizar. Ao contrário da cooperação, a coação favorece ao empobrecimento das relações sociais, tornando o coagido e o autor da coação isolados, representando um freio na evolução da inteligência.

Na perspectiva da evolução da inteligência, Piaget (idem) nos diz que a coação representa predominância na vida da criança pequena, sendo necessária na relação hierárquica entre pai/ filho ou adulto/ criança. Sobre tal conceito, Piaget (1977, p. 225) “ chamamos de coação social, escreve Piaget, toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”. Porém por colaborar para o desenvolvimento das operações mentais, Piaget era simpatizante da cooperatividade que as crianças estabelecem entre elas, relação entre iguais, através dos trabalhos em grupos. Piaget (1977, p. 238) estipula que a cooperação “ é a procura da reciprocidade entre os pontos de vistas individuais que permite à inteligência construir este instrumento lógico que comanda os outros, e que é a lógica das relações”.

Quando não são negligenciadas, as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento intelectual, pois não existe o homem isolado, imune das influências humanas. Destaca-se a capacidade da inteligência daquele que se relaciona de forma equilibrada e encontra-se no nível operatório em que o egocentrismo não impera nas relações sociais. Ao contrário do ser não social que não consegue usufruir da troca de outras perspectivas em que a reciprocidade é necessária para o processo da socialização.

Logo, o controle da individualidade com o universo dos pontos de vista sociais, não acontece no primeiro estágio de vida. A socialização de um adulto não tem as mesmas características individuais de uma criança pequena. Piaget (1977) faz uma associação do desenvolvimento da socialização aos estágios de vida das crianças, estabelecendo as seguintes relações: a) no estágio sensório-motor, é inadequado considerar que a criança possua uma relação efetiva da inteligência nas trocas sociais; b) na fase pré-operatória, mesmo após a aquisição da linguagem, a criança não realiza trocas intelectuais equilibradas, pois falta a adesão referencial, a superação das contradições, caracterizando o verdadeiro diálogo. Ainda não se faz presente a normalização do raciocínio e o pensamento é egocêntrico, representando a precária socialização; c) no estágio operatório, é iniciado a efetivação das trocas intelectuais e a submissão das normas de universalidade. Após esta análise, é coerente considerar fundamental a atuação docente habilidosa na mediação dos conflitos da sala de aula.

Vygotsky (1989), compreende que a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão associados desde o primeiro dia de vida do indivíduo, também nos mostra que não existe separação do intelecto e do afeto, logo o ambiente escolar e as relações interpessoais devem ser próximas e afetivas, através da interação, aceitação e motivação, o discente será capaz de aprender compartilhando, sendo essencial os estímulos para a autonomia individual focando no desenvolvimento humano.

No âmbito escolar a aprendizagem só será significativa se o docente for apto para entender e respeitar o temperamento, as frustrações e a personalidade do discente visando as relações que acontecem entre as partes envolvidas.

O desenvolvimento intelectual e o afetivo são inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem, entende-se que cada feito que o discente expressa tem relação com seus sentimentos, assim conclui-se que o indivíduo é um ser intelectual e afetivo que pensa e sente simultaneamente. Vygotsky (1989, p. 6-7) explica que:

(...) A existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade.

Neste processo a relação interpessoal no ambiente escolar deverá ser construída na concepção de um novo papel social para os discentes, respeitando o seu percurso de vida, sua cultura, e o momento em que vivem, visando uma relação afetiva entre professor e aluno para que ocorra sucesso no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Para Goffman (1891), deve ser desenvolvido uma linguagem de relações no discurso diário e não de atributos profundamente depreciativos que estigmatiza e levam ao descréito. Em contrapartida é necessário o estímulo para um destino agradável e uma oportunidade legítima. De acordo com Bock (2008), um dos problemas do ambiente escolar é impor acordos sociais para melhorar as relações tornando-os torturas e fonte de conflitos. Aplicam regras morais rigorosamente definidas para crianças com experiências de vida muito diferentes. A escola deve ser para os alunos, não o contrário. Eles são participantes ativos do processo da aprendizagem, não apenas ouvintes, obedientes e submissos. A sala de aula pode ser um lugar alegre, onde as crianças sejam felizes, aprendendo através de um trabalho que leve em consideração as peculiaridades sociais, econômicas e culturais.

De acordo com De La Taille (1992) às práticas pedagógicas não podem ser voltadas para a coação, porque ao invés de prevenir transgressão possibilita a praticá-los. A escola tem o papel de solucionar e preparar o discente para o exercício da cidadania, através do diálogo e da aceitação incondicional o professor pode mudar o cenário escolar e assim promover um espaço saudável para as relações interpessoais.

Oferecer oportunidades iguais, inclusive o respeito à singularidade, nutrir a afetividade, estimular o desenvolvimento intelectual, o aprimoramento das aptidões, ofertar alternativas amplas para superar as dificuldades da criança e cultivar o acesso à cultura é papel do docente. Para Wallon (1968), a criança necessita de auxílio incessantemente. Humanamente suas reações carecem de remediação e compreensão. Suas atitudes tomarão forma resultantes da interferência e orientação do outro.

Sobre as responsabilidades do professor Wallon (1968, p.15), destaca que “ (...) ele deve constantemente buscar novas ideias e modificar a si próprio para o contato permanente com uma realidade em evolução permanente, feito da existência de todos e que deve atender aos interesses de

todos”. Assim a interação forma um conjunto de circunstâncias às quais reage o organismo humano. Este é o meio no qual o psiquismo se desenvolve, social por excelência. Tendo a emoção, sentimento mais arcaico da vida humana, como primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos, a inteligência e a afetividade estão sincreticamente misturadas. Exigindo respeito recíproco, justiça e igualdade de direitos e tendo a mediação social como base do desenvolvimento humano. É primordial a ação cooperativa para a articulação de pontos de vista bem diferenciados.

O professor, seja de um vilarejo ou do centro da cidade, deve facilitar o desenvolvimento intelectual e afetivo, indissociavelmente, utilizando-se da colaboração de todos que vivem em contato, estudando cada individualidade através da observação contínua. Sua atuação pautada no mais alto nível de relação interpessoal é fundamental na revolução educacional.

A emoção é o principal agente da ação pedagógica, pois irá contribuir para a construção da personalidade em modo geral. É possível afirmar que a relação interpessoal entre professor-aluno, não é somente profissional porque sua prática acontece por meio de uma relação afetiva, construída por respeito mútuo e confiança levando a aprendizagem significativa. É um recurso muito importante, segundo Dantas (1993) destaca que “a vida emocional e afetiva evolui tanto quanto a cognitiva e, por decorrência, é tão educável quanto esta”.

Segundo Koll (2010), as relações interpessoais são importantes no processo de ensino- aprendizagem e no desenvolvimento do discente, pois através dessas relações o aluno pode compartilhar saberes. Isso acontece em âmbito escolar, no momento de uma simples atividade em sala de aula o aluno compartilha com o outro as suas competências. É uma interação produtiva, legítima e promotora de uma aprendizagem humana.

Logo, é primordial que o facilitador tenha uma escuta sensível, é preciso um compromisso com essa escuta mesmo que ao decorrer do processo o aluno se distraia, é necessário ouvir primeiro antes de qualquer julgamento, assim construindo um clima de aprendizagem diferente do da sala de aula comum levando a resolução de problemas.

De acordo com Smole (1999), a sala de aula deve ser um ambiente positivo, estimulante e acolhedor. O trabalho docente deve ser embasado na seriedade, organização e alegria, olhando o aluno por inteiro interferindo no desenvolvimento e treino das competências, assumindo as diferenças e buscando trabalhar com elas. Devendo considerar os erros como parte do processo da aprendizagem explorando e utilizando-os.

Posto isto, principalmente no contexto escolar as inteligências devem ser estimuladas e exploradas segundo a individualidade de cada aluno. Proporcionando aos discentes possibilidades de aprendizagem e conhecimento diferenciados. Através da constante reflexão a respeito das abordagens do trabalho docente. Segundo Gardner (1995, p. 27) a inteligência interpessoal:

Está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam (...).

Sendo assim, o docente precisa aprimorar as atividades e estratégias de ensino para estimular o “Potencial Humano”. Evitando o fracasso escolar e superando as dificuldades das relações interpessoais entre os envolvidos no processo do ensino-aprendizagem.

É de grande importância que o foco da escola seja voltado para o aluno, assim o conhecimento não será algo abstrato e fará com que os alunos tenham maior interesse de aprender para que haja compreensão sobre o que está sendo aprendido respeitando todo contexto sócio histórico da criança, como afirma Alves (1993), “ os ambientes amigáveis e solidários de aprendizagem são precisamente aqueles que mais e melhor favorecem a aprendizagem, porque é neles que as crianças, de fato sentem-se seguras, disponíveis para aprender” (p. 15). O aluno se autodesenvolve quando se sente seguro e consequentemente dispostos para estímulos diários e também para lidar de forma afetiva com as suas relações interpessoais. Lembrando que, como afirma Alves (id. P.16):

Quando as crianças, no debate diário partilham coletivamente as suas angústias, os seus sonhos, as suas dúvidas, as suas opiniões, as suas propostas e o que fazem, sabendo que vão ser escutadas. Quando tudo isso e tudo mais que só é visto num ambiente amigável e solidário de aprendizagem a educação é o próprio respirar e sentir da comunidade, não é uma enxertia de conceitos pretensamente civilizadores numa cabeça cujo corpo está em permanente e agressiva disputa e concorrência com os outros.

No âmbito escolar as dimensões afetivas e intelectuais será a base para as relações interpessoais como afirma Rogers (1983, P. 18) “ a compreensão do outro, profunda e autêntica, constitui um elemento a mais que contribui para criar um clima próprio para a autoaprendizagem fundada sobre a experiência”.

Logo, o professor deve ser uma pessoa verdadeira e real no relacionamento com os estudantes. Desta maneira, será para os estudantes um ser como qualquer outro que tem suas características pessoais específicas. Para Rogers (id. P.17):

(...) Tendo, eu, de valorizar aquele que aprende, os seus sentimentos, as suas opiniões, sua pessoa. Trata-se de aceitar o outro como uma pessoa distinta, dotada de qualidades próprias. Trata-se de uma verdadeira confiança, convicção íntima de que esta outra pessoa é digna de confiança. Seja qual for o nome que se dê a esta atitude-valorização, aceitação ou confiança, por exemplo ela se manifesta de formas muito diversas.

É importante, independente do papel social, o professor considerar o relacionamento aberto e pessoal, construindo respeito recíproco e permitindo os riscos peculiares as interações humanas, contribuindo para um clima propício a um ambiente de ensino-aprendizagem. Nas interações pessoais não favorece, a longo prazo, um comportamento incompatível com a própria personalidade (Rogers, 1981).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa (orgs.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo – Summus, 1996.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair (orgs.). Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática. Trad. Maria Adriana Veríssima Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOFFMAN, Erving. Estigma- Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.
- GRATIOT- ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon. 2010. Disponível em:
<www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.
- KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 2010.
- LA TAILLE, Yves de et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração. Vol. 1, n. 3, pp.1, 2º SEM,1996.
- RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROGERS, Carl. Tornar-se Pessoa. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Múltiplas Inteligências na Prática Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação a Distância, 1999.
- ZIMRING, Fred. Carl Rogers. 2010. Disponível em:
<www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4665.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2018.

Capítulo 11



10.37423/220305455

IMPACTO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA OBESIDADE EM ESCOLARES

SUZANA DA MATA ROCHA DE MOURA

FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU

ANNY HERCILIA VIEIRA DE CARVALHO

FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU



Resumo: A obesidade é considerada um dos problemas de saúde pública da atualidade que vem crescendo no cenário epidemiológico mundial, com etiologia multifatorial caracterizada pelo acúmulo de gordura corporal e relacionada à presença de fatores genéticos e ambientais, proporcionando prejuízos à saúde dos indivíduos. O ambiente escolar é considerado um local privilegiado para as ações da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), visto que possui uma função social na formação de cidadãos críticos com a finalidade de proporcionar cidadania e melhorar a qualidade de vida da população. O presente estudo teve como objetivo desenvolver uma revisão integrativa da literatura sobre o impacto da EAN na obesidade em escolares. Para tanto, a estratégia PICO foi utilizada para a elaboração da pergunta norteadora e a busca de artigos científicos foi realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), PubMed, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), por dois autores de forma independente. Nesta revisão, foram identificados 879 artigos, mas apenas 6 artigos foram considerados elegíveis, dos quais 33,3% dos artigos são longitudinais e 66,7% são ensaios clínicos. Os estudos demonstraram as ações da EAN como ferramenta de intervenção com os escolares, bem como sua associação com a prática de atividade física e treinamentos dos professores e dos pais. Além disso, os estudos demonstraram-se que as ações de EAN favoreceram a redução do IMC/idade e da obesidade nos escolares, entretanto, apenas 1 artigo não demonstrou essa redução. Com isso, as ações da EAN apresentaram impactos positivos na redução da obesidade em escolares, em virtude de ser uma ferramenta na promoção de hábitos alimentares saudáveis, sendo o ambiente escolar um espaço que favorece a execução de suas ações educativas.

Palavras-chave: Obesidade infantil. Educação alimentar e nutricional. Índice de Massa Corporal. Saúde Pública.

1 INTRODUÇÃO

A obesidade é considerada um dos problemas de saúde pública da atualidade que vem crescendo no cenário epidemiológico mundial. É uma doença multifatorial, caracterizada como o excesso ou acúmulo de gordura corporal que está relacionado à presença de fatores genéticos e ambientais, proporcionando prejuízos à saúde dos indivíduos (ENES; SLATER, 2010; WHO, 2012).

De acordo com a *World Health Organization* (WHO), no ano de 2016 cerca de 41 milhões de crianças em idade pré-escolar estavam acima do peso, sendo a maior parte desses pertencentes aos países desenvolvidos (WHO, 2016). Já no Brasil, o excesso de peso vem sendo observado a partir dos cinco anos de idade, em todos os grupos de renda e regiões, sendo mais prevalentes na área urbana (IBGE, 2010).

A presença de diversos fatores, como o crescimento econômico e social, o processamento dos alimentos e o *marketing*, atua gradativamente na formação do hábito alimentar e na prática de atividade física, repercutindo no ganho de peso corporal principalmente no público infantil (SWINBURN *et al.*, 2015; WHO, 2000).

De fato, a alimentação possui importante função e impacto durante todas as fases da vida humana, na qual se destaca a fase escolar por ser considerada um período em que a criança apresenta um metabolismo intenso em relação a fase adulta, necessitando de uma alimentação adequada e equilibrada. Além disso, a fase escolar é considerada crucial na formação do hábito alimentar, sendo também influenciada por diversos fatores como psicológicos, socioculturais, econômicos e fisiológicos (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013).

Diante disso, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é um instrumento de suma importância para promoção de hábitos alimentares saudáveis (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013). No seu contexto geral, a EAN proporciona o direito humano à alimentação adequada e à segurança alimentar e nutricional, sendo sua atuação de forma contínua, permanente, intersetorial e principalmente multiprofissional e transdisciplinar, na qual incentiva a uma prática voluntária e autônoma de hábitos alimentares saudáveis da população (BRASIL, 2012).

Dentre seu campo de atuação, o ambiente escolar é considerado um local privilegiado para as execuções da EAN, visto que essa possui uma função social na formação de cidadãos críticos em diversos assuntos como aqueles relacionados à sociedade, ao mundo, à vida, bem como à alimentação

e nutrição dos indivíduos, com a finalidade de proporcionar cidadania e melhorar a qualidade de vida da população (ALBUQUERQUE, 2012).

As ações da EAN utilizam recursos educacionais problematizadores com o intuito de promover um diálogo nas diversas fases da vida para gerar discussões sobre todos os aspectos relacionados ao comportamento alimentar de cada grupo populacional (BRASIL, 2012). Assim, o nutricionista é o profissional capacitado para planejar e executar as ações da EAN, no qual deve atuar em conjunto com os demais profissionais da área escolar (diretores, professores, merendeiras, coordenadores e funcionários da cantina), com intuito de envolvê-los nessas ações para modificar os métodos educativos e aliar o conhecimento popular e técnico (PRADO *et al.*, 2016).

A inserção do indivíduo no ambiente escolar promove um impacto importante no hábito alimentar, uma vez que o mesmo sai do convívio familiar e passa a ter novas experiências no âmbito escolar, como a adoção de novos alimentos e preparações, sendo justificado pela influência dos grupos sociais, bem como pelo incentivo do próprio sistema educacional (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013).

Entretanto, os indivíduos mais jovens nem sempre realizam escolhas alimentares saudáveis e associado ao sedentarismo podem favorecer o risco no desenvolvimento das doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT), como hipertensão arterial sistêmica, doenças cardiovasculares, diabetes *mellitus*, obesidade e, por conseguinte, essas patologias podem ter impactos na idade adulta, como aumento na taxa de mortalidade (DANELON; DANELON; SILVA, 2006; HERNANDES; VALENTINE, 2010).

Com isso, a utilização das ações da EAN no âmbito escolar poderia promover uma melhoria na formação dos hábitos alimentares dos escolares por ser considerado um espaço apropriado para a promoção da saúde e para o combate contra os problemas nutricionais da atualidade, como a obesidade infantil, repercutindo de maneira positiva no estado nutricional das crianças (BORSOI; TEO; MUSSIO, 2016; OLIVEIRA; COSTA; ROCHA, 2013).

De acordo com as considerações acima relacionadas às ações da EAN no âmbito escolar para o combate ao desenvolvimento de diversas patologias, como a obesidade, torna-se importante verificar, por meio de uma revisão integrativa, o impacto da EAN na obesidade de escolar, visto que suas ações podem promover adoção de hábitos alimentares saudáveis e, consequentemente, reduzir o risco de desenvolver outras patologias associadas.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAIS

Desenvolver uma revisão integrativa da literatura sobre o impacto da Educação Alimentar e Nutricional na obesidade em escolares

2.2. ESPECÍFICOS

- Verificar as ações da EAN no ambiente escolar;
- Demonstrar o impacto das ações da EAN no combate contra a obesidade em escolares.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 OBESIDADE INFANTIL

A obesidade é uma DCNT que afeta todos os grupos socioeconômicos e pode ser desenvolvida em qualquer faixa etária (LOPES; PRADO; COLOMBO, 2010). A obesidade no público infantil é considerada um dos maiores problemas na saúde pública, com estimativa de cerca de 75 milhões de crianças com excesso de peso no mundo em 2025. As crianças com obesidade apresentam maior probabilidade de se tornarem obesas na fase adulta e, conseqüentemente, podem apresentar maior risco no desenvolvimento de comorbidades, como câncer, diabetes e doenças cardiovasculares (ABESO, 2014).

Diante disso, a OMS tem relatado um crescimento das comorbidades decorrentes da obesidade infantil, como a diabetes tipo 2, hipercolesterolemia e a hipertensão arterial, na qual demonstrou que 5% da população mundial de crianças menores de 5 anos de idade apresentavam algumas dessas patologias no ano de 1990, já em 2012, esse percentual foi para 12% (JARDIM; SOUSA, 2017; PELEGRINI *et al*, 2015).

A obesidade infantil pode ocorrer desde os primeiros anos de vida, sendo caracterizada pelo excesso de tecido adiposo decorrente da elevada quantidade de calorias ingeridas. Esta patologia tem origem multifatorial, sendo influenciada por diversos fatores, como psicológicos, socioeconômicos e biológicos (BOMFIM *et al.*, 2016).

Na infância, a obesidade está associada a fatores como desmame precoce, introdução alimentar inadequada e influência no comportamento alimentar com base no padrão alimentar da família. Além disso, os longos períodos da carga horária escolar, diminuição do tempo de sono, o uso da televisão, jogos eletrônicos e o computador, como também a ausência dos pais devido sua participação no

mercado de trabalho favorece indiretamente essa patologia. (LOPES; PRADO; COLOMBO, 2010; NEVES; TORCATO; URQUIETA; KLEINER, 2010).

Ademais, a obesidade infantil tem impacto no estado emocional, psicológico e na interação social, logo comumente uma criança com obesidade pode apresentar um sentimento de infelicidade, fragilidade e solidão, bem como vivenciar a ocorrência de nomes ofensivos pelos os colegas no convívio escolar. (NEVES; TORCATO; URQUIETA; KLEINER, 2010). Nesse sentido, é relevante o acompanhamento do desenvolvimento e crescimento infantil, uma vez que esse acompanhamento permite adotar estratégias nos aspectos relacionados com a nutrição e saúde, como no combate a desnutrição, sobrepeso e obesidade (BRASIL, 2011).

Dessa forma, a OMS preconiza a utilização de índices antropométrica para a verificação do estado nutricional infantil. Em âmbito nacional, o Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) aconselha que seja realizada uma avaliação antropométrica que englobem as medidas de massa corporal em quilogramas e o comprimento ou estatura em centímetros. Com isso, essas medidas devem ser relacionadas com o sexo e idade, possibilitando, dessa forma, a avaliação do estado nutricional através seguintes indicadores: peso para estatura, peso para idade, estatura para idade e o IMC para idade (SILVA *et al*, 2017). Vale ressaltar que os indicadores peso para estatura estão relacionados com o excesso de peso, bem como o emagrecimento, já o índice de massa corporal (IMC) para idade identificam o excesso de peso (BRASIL, 2011).

3.2 ALIMENTAÇÃO INFANTIL

Alguns anos atrás, o cenário nutricional infantil era marcado pela elevada presença de desnutrição em virtude da má distribuição da renda, baixa disponibilidade de alimentos que proporcionou o cenário da fome em boa parte do mundo. Todavia, com o avanço da indústria de alimentos e o aumento na disponibilidade e aquisição de alimentos, ocorreu uma mudança nesse cenário, conhecido como transição nutricional, favorecendo o aumento do sobrepeso e obesidade (NEVES *et al.*, 2010).

Diante disso, tornou-se fundamental a construção de um estilo de vida saudável para prevenir a obesidade infantil com adoção de medidas que começam desde o período gestacional, com base na promoção da alimentação saudável para as gestantes e o esclarecimento da importância no ganho de peso adequado para as crianças no período pós natal. Com isso, é relevante nos primeiros anos de vida a orientação sobre alimentação, as formas de preparo, bem como a qual fase em que esses alimentos devem ser inseridos (CARVALHO *et al.*, 2013).

Nesse sentido, em consonância com o Ministério da Saúde, a alimentação até o sexto mês de vida constitui-se apenas de leite materno, visto que esse alimento atende as necessidades nutricionais nessa fase, protegendo contra o surgimento de doenças, não sendo permitido o uso de água ou chás como complemento a essa alimentação. Após os seis meses, é necessário a introdução da alimentação complementar que deva ser ofertada em quantidade, qualidade e consistência adequada para atender as necessidades desse público (VENDRUSCOLO *et al.*, 2012).

Essa transição da alimentação dos lactantes para as crianças de primeira infância tem como objetivo fornecer preparações que se assemelham gradativamente à dieta da família e, também, para a formação do hábito alimentar. Entretanto, a adoção de uma alimentação não saudável nessa fase pode levar ao comprometimento do crescimento e desenvolvimento infantil com repercussões no futuro, como atraso no rendimento escolar e surgimento das DCNT, como a obesidade (VENDRUSCOLO *et al.* 2012).

Além da alimentação, a obesidade infantil está associada com outros determinantes sociais, como a inatividade física devido ao aumento na frequência do uso de computadores, videogames e televisão. Outro fator relevante são as propagandas que influenciam na alimentação infantil por meio da promoção de alimentos com alto teor de calorias, açúcar, sal e gorduras (BOMFIM *et al.*, 2016).

Assim, a mudança no padrão alimentar com o baixo consumo de frutas, legumes e verduras e um elevado consumo de bolachas recheadas e doces salgadinhos tem colaborando para o crescimento de excesso de peso nessa fase. Para tanto, a utilização de estratégias voltadas para a promoção de um hábito alimentar saudável para esse público é bastante significativa para a prevenção da obesidade (BERTUOL; NAVARRO, 2015; MAIA *et al.*, 2012).

A utilização de uma alimentação saudável no período da infância promove o desenvolvimento e crescimento fisiológico e intelectual adequado, sendo este um projeto coletivo que envolve tanto a participação da família, quanto a escola e a comunidade, propiciando benefício da população infantil (COSTA *et al.*, 2012; CARVALHO *et al.*, 2013).

3.3 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL (EAN) NO ÂMBITO ESCOLAR

O ambiente escolar compreende um espaço social que promove a relações sociais entre os escolares, por meio de atividades que visem aprendizagem e a construção de condutas (PONTES; ROLIM; TAMASIA, 2016). Nesse ambiente, a EAN surgiu no Brasil, por volta 1940, por meio de atividades relacionadas a veiculação de orientações sobre as carências nutricionais para a população. De fato,

atualmente, ações da EAN são de grande relevância na prática da promoção da saúde, sendo reconhecidas nas políticas públicas de alimentação e nutrição (FAGUNDES; LIMA; SANTOS, 2016).

Conforme o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a EAN é uma união de atividades que estimulam atitudes e escolhas voluntárias na alimentação saudável, sendo de suma importância sua atuação na socialização do conhecimento da qualidade de vida e da saúde escolar (BRASIL, 2013). Desse modo, a alimentação escolar torna-se uma ferramenta pedagógica que aborda assuntos sobre a nutrição, atividades de promoção da saúde, bem como a construção de conhecimentos sobre segurança alimentar e nutricional dos escolares (SILVA et al., 2018).

De acordo com a resolução nº 26 de 17 de junho de 2013, torna-se obrigatória a inclusão da EAN no processo de ensino-aprendizagem atrelada a promoção e a prática voluntária da alimentação saudável na escola, bem como favorece os hábitos alimentares culturais e regionais saudáveis (BRASIL, 2013).

Diante disso, de acordo com a resolução CFN (Conselho Federal de Nutricionistas) nº 599 de 25 de fevereiro de 2018, as atividades da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é privativa ao nutricionista, porém é relevante uma atuação conjunta desse profissional com o educador para que as ações da EAN no âmbito escolar sejam de maneira efetiva (BRASIL, 2018; BRASIL, 2012).

Umas das estratégias utilizadas nas atividades da EAN é o fornecimento de materiais educativos, no entanto, é importante a formação pedagógica dos indivíduos para possibilitar que os recursos utilizados consigam ser compreendidos (FAGUNDES; LIMA; SANTOS, 2016). A EAN compreende ações que envolvem, além do nutricionista, diversos profissionais, possibilitando o contato com programas de formação e educação permanente, como a conexão do ensino da EAN com as ciências humanas, desenvolvimento de reconhecimento das ações teórico-práticas e ampliação do acesso a métodos de ensino específicos para a formação em EAN (CERVATO-MANCUSO; VINCHA; SANTIAGO, 2016).

Contudo, o ambiente escolar não é um local restrito, pois além dos escolares envolve a família e a comunidade. Dessa maneira, promove a socialização do conhecimento sobre a alimentação saudável de maneira mais ampla, possibilitando uma reflexão gradual sobre a alimentação dentro e fora de casa, uma vez que é influenciada por fatores econômicos, socioculturais, fisiológicos e psicológicos (PONTES; ROLIM; TAMASIA, 2016).

Estudo realizado por Bernart e Zanardo (2011), desenvolveu várias atividades voltados para a educação nutricional, onde a ação ocorreu com 50 crianças em duas escolas públicas do segundo ano do ensino fundamental no município de Erechim/RS. As dinâmicas realizadas nas escolas foram

fundamentais para a promoção e desenvolvimento dos bons hábitos alimentares o que possibilitou um maior contato com os alimentos que geralmente desprezados (frutas, legumes e verduras), bem como o conhecimento da importância dos grupos alimentares (BERNART; ZANARDO, 2011).

3.4 EAN E OBESIDADE INFANTIL

A promoção da saúde é uma estratégia relevante para o fortalecimento da prática preventiva, uma vez que possui impacto positivo no processo saúde-doença-cuidado (YOKOTA et al., 2010). Nesse sentido, a prevenção da obesidade possibilita a redução no surgimento de diversas patologias associadas, como a diabetes mellitus e as DCV, bem como na redução nos gastos públicos com o tratamento dessas patologias (COSTA et al., 2013). Dessa forma, as crianças devem ser incentivadas a fortalecer atitudes em relação a uma boa saúde. Por essa razão, a socialização do conhecimento com uso de estratégias educativas na saúde, desde infância, tem impacto positivo, pois permite uma aprendizagem efetiva e uma consolidação de um estilo de vida saudável na fase adulta (CARMO; CASTRO, 2014).

A fase pré-escolar (2 aos 4 anos) desperta uma conexão entre os alimentos e as crianças, visto que esse período está relacionado com as formações de opiniões, bem como também é uma fase decisiva para a formação de novos hábitos alimentares, com repercussões relevantes no crescimento e desenvolvimento na fase escolar (5 aos 10 anos) (BERNART; ZANARDO, 2011).

Além disso, esse período representa o desenvolvimento de diversos aspectos na fisiologia humana e social, como o desenvolvimento motor, físico, cognitivo, emocional, linguístico, bem como a formação da personalidade (SANTOS; PIRES, 2018). Dessa maneira é fundamental a adoção de padrões alimentares saudáveis partir da infância para garantir uma melhor qualidade de vida na fase adulta e idosa (OLIVEIRA; MASIERO; SILVA; BARROS, 2018).

A educação infantil é de fato um compromisso pedagógico e social em virtude de fornecer um ambiente na construção de conhecimento, com interação com o mundo, além de interações sociais (SANTOS; PIRES, 2018). Além disso, a prevenção primária é considerada efetiva para evitar o desenvolvimento de excesso de peso na fase infantil, além de evitar o surgimento de comorbidades na adolescência e na fase adulta (BOMFIM et al., 2016).

Nos últimos anos, o governo brasileiro tem executado políticas de promoção da saúde voltado para o público infantil, destacando o Programa Saúde na Escola, PNAE, a regulamentação dos alimentos comercializados nas cantinas escolares e os dez passos para a promoção da alimentação saudável nas

escolas (BOMFIM et al., 2016). Com isso, a escola torna-se um ambiente promissor para as realizações da promoção da saúde e o controle da obesidade infantil, atuando como um fator potencial no progresso da saúde dos escolares, visto que os mesmos dedicam maior parte do tempo em atividades escolares, além de ter a influência do convívio social na formação do hábito alimentar (BOMFIM et al., 2016; FRANCHINI; SCHMIDT; DEON, 2018; SANTOS; PIRES, 2018).

Além disso, vale ressaltar, de acordo com umas das diretrizes da Política Nacional de alimentação e Nutrição (PNAN), descreve a “Promoção da alimentação adequada e saudável”, ou seja, a EAN está presente nas ações na promoção da saúde, bem como no desenvolvimento de habilidades pessoais, através de processos permanentes e participativos (BRASIL, 2012).

4 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza descritiva, exploratória e quantitativa com delineamento de revisão bibliográfica da literatura científica da forma integrativa. Para tanto, utilizou-se o a seguinte pergunta norteadora para a condução da revisão: Qual o impacto das ações educativas da EAN na obesidade infantil no âmbito escolar?

A pesquisa consistiu na busca de artigos científicos em 4 bases de dados eletrônica: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), PubMed, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). Para a estratégia de busca, utilizou-se os seguintes descritores e suas combinações em português e suas versões no idioma inglês: “childhood obesity” AND school” AND (“food and nutrition education” OR nutrition education) AND “health promotion”.

Após a estratégia de busca, foram analisados e selecionados estudos longitudinais e ensaios clínicos, publicados em inglês e espanhol, sem limite de ano de publicação que tiveram como desfecho o impacto das ações da EAN na obesidade em escolares, sem restrição de sexo, idade ou etnia. Foram excluídos desta revisão artigos não disponíveis na íntegra, assim como os repetidos nas bases de dados e aqueles que não possuíam relação com a temática (Figura 1).

Os artigos foram avaliados por dois autores de forma independente (A.H.V.C. e S.M.R.M.), primeiramente pela leitura do título, em seguida pelo resumo e por último, leitura do texto completo. Em caso de discordâncias entre os avaliadores, esta foi resolvida em consenso por meio de discussão em grupo com os pesquisadores.

Para a exposição dos resultados, foram coletadas informações relevantes dos artigos elegíveis, incluindo nomes dos autores e ano de publicação, tipo de estudo, protocolo experimental, tamanho da amostra, idade, duração da ação e resultados.

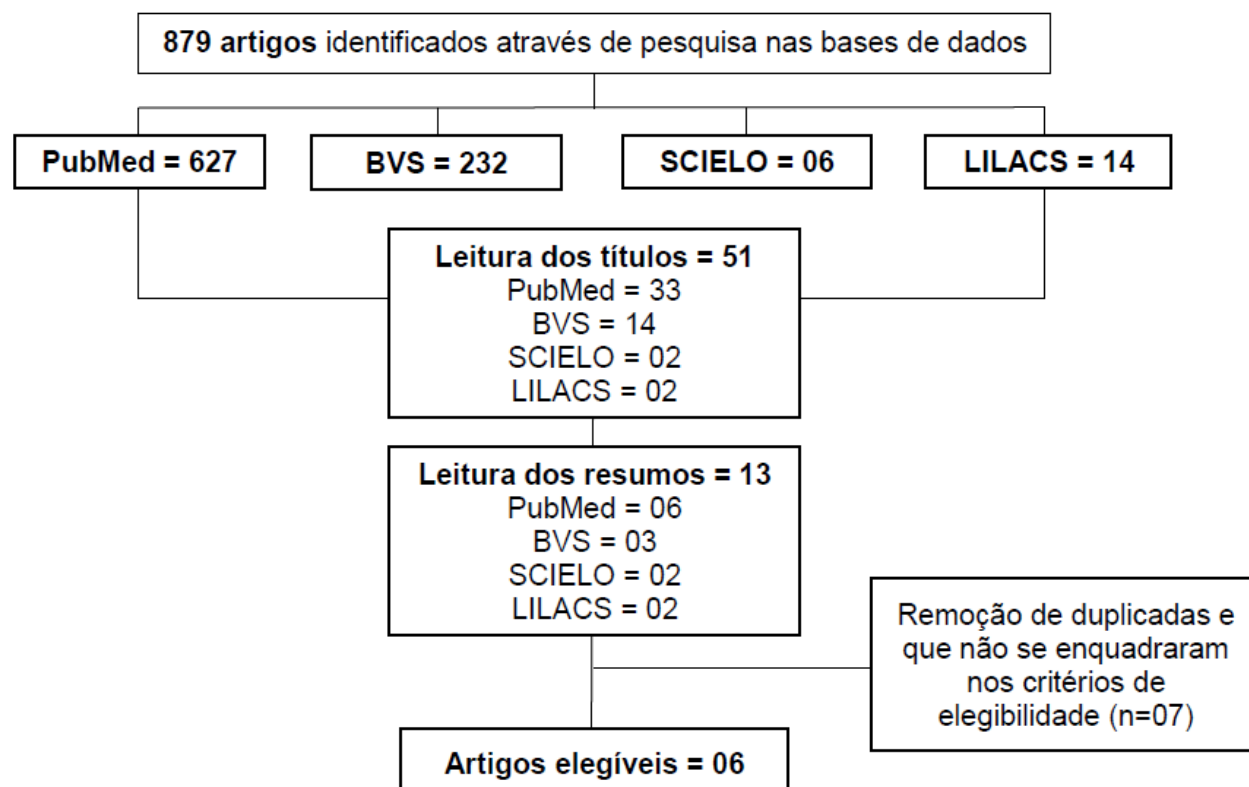


Figura 1. Fluxograma dos estudos avaliados para elegibilidade e incluídos na revisão.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento bibliográfico consistiu em 879 artigos identificados nas bases de dados. Com base nos critérios iniciais, apenas 51 artigos foram selecionados pela leitura dos títulos e, a partir destes, foram selecionados apenas 13 pelos resumos. Por fim, apenas 6 artigos foram considerados elegíveis para esta revisão integrativa. O quadro 01 demonstra as características dos artigos incluídos.

De acordo com análise dos artigos elegíveis, observou-se que estes foram realizados com crianças, com idades entre 4 a 12 anos, em diferentes países (Portugal, China, Israel e Chile), publicados entre os anos de 2005 a 2017, dos quais 33,3% dos artigos são estudos longitudinais e 66,7% são ensaios clínicos, com duração que variou de 6 meses a 3 anos.

Em todas as pesquisas apresentaram o uso Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no âmbito escolar com o grupo infantil como ação de intervenção, bem como a sua associação com a prática de atividade física e treinamentos dos professores e dos pais. Além disso, as ações de EAN contavam com a

presença de professores, sendo estes profissionais colaboradores na execução das atividades realizadas juntamente com o nutricionista. Entretanto, não foi possível encontrar artigos científicos com ações da EAN de modo isolado, além de encontrar um número limitado de publicações sobre essa temática.

Tabela 01. Relação dos estudos que desmontaram o impacto da educação alimentar e nutricional na obesidade em escolares

AUTORES/ANOS	TIPO DE ESTUDO	METODOLOGIA	DURAÇÃO	RESULTADOS
Kain et al. (2005)	Estudo longitudinal.	1.103 crianças e adolescentes (8 a 12 anos) de ambos sexos. Local: Escolas do Chile. Intervenção: treinamento dos professores, implantação do programa de alimentação e nutrição e implementação da AF. Avaliaram: IMC/idade.	3 anos	↓ prevalência de obesidade (21,6% para 12,2% nos homens e de 19,4% para 8,7% nas mulheres).
Rosário et al. (2012)	Ensaio clínico randomizado.	464 crianças e adolescentes de ambos os sexos (6 a 12 anos). Local: Escolas de Portugal. Intervenção: treinamento dos professores e estes desenvolveram atividades em aula com os tópicos aprendidos. - Grupo 1: intervenção com EN e AF - Grupo 2: controle Avaliaram: IMC/idade	6 meses	↑IMC/idade foi menor no grupo intervenção.
Fernández et al. (2013)	Ensaio clínico não controlado.	804 crianças de ambos sexos (4 a 10 anos). Local: Escolas do Chile. Intervenção: treinamento de professores, uso de material educativo baseado nas Diretrizes Dietética da população Chilena, aumento das horas de AF (3 a 4 horas) Avaliaram: IMC/idade	2 anos	Não houve diferença significativa do escore Z do IMC entre os períodos inicial e final, bem como na evolução do estado nutricional.
Ratner et al. (2013)	Estudo longitudinal, não randomizado, controlado.	2.527 crianças de ambos sexos (7 a 9 anos) Local: Escolas do Chile Intervenção: treinamentos dos profissionais, EN com crianças através de 12 sessões de 45 minutos e aumento das horas de AF (90 minutos/semana). Avaliaram: IMC/idade	2 anos	↓IMC/idade em crianças obesas. ↓ prevalência global da obesidade no estudo (21,8% para 18,4%).
Kaufman-Shriqui et al. (2016)	Ensaio clínico, randomizado por cluster.	220 crianças de ambos sexos (4 a 7 anos) Local: Escolas do Sul de Israel. Intervenção: EN com as crianças, mães e professores. - Grupo 1: intervenção com EN e AF - Grupo 2: controle Avaliaram: IMC/idade	6 meses	↓ IMC/idade em toda a população. Contribuiu para manter o peso corporal saudável.

Xu et al. (2017)	Ensaio clínico controlado, randomizado por agrupamento multicêntrico.	9.867 crianças e adolescentes de ambos sexos (6 a 13 anos) Local: Escolas da China. Intervenção: EN (Cartoon pamphlets, Cursos de nutrição e saúde) com alunos, pais, professores e profissionais da saúde e implementação de AF. - Grupo 1: intervenção com EN - Grupo 2: intervenção com AF - Grupo 3: controle Avaliaram: IMC/idade, CC, GC.	1 anos	↑ 1,5% na prevalência combinada de sobrepeso e obesidade no grupo controle. ↓ IMC/idade, ↓ CC e ↓ GC no grupo intervenção com EN e AF.
------------------	---	---	--------	---

LEGENDA: AF = atividade física; CC = circunferência da cintura; EN = Educação Nutricional; IMC: índice de massa corporal; GC = gordura corporal.

O ambiente escolar compreende um espaço social que promove a relações sociais por meio de atividades que visem aprendizagem e a construção de condutas, sendo este um espaço propício para o desenvolvimento das ações de EAN (PONTES; ROLIM; TAMASIA, 2016). A escola é um ambiente apropriado para execução das atividades de ensino propostas pela EAN, repercutido, assim, como no progresso da qualidade de vida nos aspectos relacionais a alimentação e nutrição (BORSOI; TEO; MUSSIO, 2016).

A EAN compreende ações que envolvem, além do nutricionista, diversos profissionais, possibilitando a conexão do ensino da EAN com as ciências humanas, desenvolvimento de reconhecimento das ações teórico-práticas e ampliação do acesso a métodos de ensino específicos para a formação em EAN (CERVATO-MANCUSO; VINCHA; SANTIAGO, 2016).

Kain et al. (2005), Rosário et al. (2012), Ratner et al. (2013) e Xu et al. (2017) e Kaufman-Shriqui et al. (2016) desmontaram impactos positivos das atividades da EAN no âmbito escolar no grupo na redução da prevalência da obesidade e do IMC/idade. Nesse sentido, Araújo et al. (2017) também observaram em sua pesquisa os benefícios da EAN no âmbito escolar, como mudanças no comportamento alimentar dos escolares, bem como um progresso no conhecimento em relação a alimentação saudável, demonstrando um impacto na prevenção do sobrepeso e obesidade (ARAÚJO et al., 2017).

A obesidade na infância aumenta o risco de consequências para a saúde na fase adulta, dentre elas, dislipidemias, hipertensão arterial, doenças cardiovasculares, implicações psíquicas e sociais, resistência à insulina e o aumento das taxas de morbimortalidade (TENORIO; COBAYASHI, 2011). O desenvolvimento da obesidade nessa fase está relacionado coma presença de alguns fatores, como sedentarismo, desmame precoce, introdução alimentar inadequada e influência no comportamento

alimentar com base no padrão alimentar da família, sendo de suma importância o controle desses fatores (MIRANDA et al.,2015).

Já Fernández et al. (2013), demonstraram que não houve diferença significativa do Índice de Massa Corporal (IMC) entre o início e fim da intervenção, bem como na evolução do estado nutricional. Dentre as limitações do estudo citado anteriormente, destaca-se a ausência de um grupo controle, da avaliação de adesão a intervenção a nível individual e a falta de medidas qualitativas para determinar a adequação e satisfação das crianças e da comunidade. Apesar de não apresentar uma melhora no estado nutricional, a EAN aliada a atividade física é relevante para desenvolvimento de estilos de vida e hábitos saudáveis para prevenir surgimento das DCNT.

Uma das estratégias utilizadas nas atividades da EAN é a utilização de materiais educativos na ação pedagógica (FAGUNDES; LIMA; SANTOS, 2016). Diante disso, observou-se que os estudos desta revisão utilizaram como ferramentas educativas a construção de jornais de parede, pirâmides, panfletos de desenhos animados, preparo de refeições saudáveis, reuniões e palestras educativas, seleção de alimentos saudáveis na escola e em casa para facilitar a socialização das ações educativas na intervenção, apresentando impacto positivo na intervenção.

As ações da EAN não se restringem apenas no âmbito escolar, pois além dos escolares envolve a família e a comunidade. Dessa maneira, a socialização do conhecimento sobre a alimentação saudável deve ser de maneira mais ampla, possibilitando uma reflexão gradual sobre a alimentação dentro e fora de casa (PONTES; ROLIM; TAMASIA, 2016). Os estudos desta revisão demonstraram que a intervenção por meio da EAN também compreendia treinamentos com os professores e familiares dos alunos, garantindo, assim, uma abordagem mais ampla e efetiva das ações educativas, bem como garantindo a continuidade destas ações em casa.

As limitações desta revisão estão relacionadas a quantidade de artigos encontrados nas bases de dados que demonstrassem o impacto da EAN na obesidade em escolares. Entretanto, os artigos selecionados para esta revisão apresentam informações importantes sobre o uso da EAN como ferramenta para a promoção da saúde.

6 CONCLUSÃO

O resultado desta revisão integrativa demonstrou que as ações da EAN apresentaram impactos positivos na redução da obesidade em escolares, em virtude de ser uma ferramenta na promoção de

hábitos alimentares saudáveis, sendo o ambiente escolar um espaço que favorece a execução de suas ações educativas.

Entretanto, é necessário a realização de mais estudos para a geração de informações que estimulem o uso das ações da EAN como prática contínua e permanente no âmbito escolar para a promoção da saúde dos escolares.

REFERÊNCIAS

ABESO. Obesidade infantil pode atingir 75 milhões em 10 anos.

2014. Disponível em: <https://abeso.org.br/obesidade-infantil-pode-atingir-75-milhoes-em-10-anos/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BORSOI, A.T.; TEO, C. R. P. A.; MUSSIO, B. R. Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: uma revisão integrativa. Revista Ibero-Americano de Estudos em Educação, v.11, n.3, p.1441-1460, 2016.

BERTUOL, C. D.; NAVARRO, A. C. Consumo alimentar e prevalência de sobrepeso/obesidade em pré-escolares de uma escola infantil pública. Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento, v. 9, n. 52, p.127-135, 2015.

BERNART, A.; ZANARDO, V. P. S. Educação Nutricional para crianças em escolas públicas de Erechim/RS. Vivências, v. 7, n. 13, p. 71-79, 2011.

BOMFIM, N. S.; GUILHERME, C. S.; SAITO, J. A.; MONTEZANI, E. Obesidade infantil: principais causas e a importância da intervenção nutricional. Catussaba: revista científica da escola da saúde, v. 5, n. 1, p. 31-44, 2016.

BRASIL. Conselho Federal de Nutricionista. Resolução CFN nº 599 de 25 de fevereiro de 2018. Aprova o código de ética e conduta do nutricionista e dá outras providências. Brasília, DF:2018. Disponível em: <http://crn9.org.br/content/uploads/2014/09/Resol-CFN-599-codigo-etica-nutricionista.pdf> .Acesso em: 7 set.2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília, DF: 2012. Disponível em:<https://www.cfn.org.br/index.php/biblioteca/marco-de-referencia-de-educacao-alimentar-e-nutricional/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013> . Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde: Norma Técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional-SISVAN. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/orientacoes_coleta_analise_dados_antropometricos.pdf .Acesso em: 3 maio. 2020.

ARAÚJO, A.L et al. O impacto da educação alimentar e nutricional na prevenção do excesso de peso em escolares: uma revisão bibliográfica. Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento, v.11, n. 62, p. 94-10, 2017.

CERVATO-MACUSO, A. M.; VINCHA, K. R. R.; SANTIAGO, D. A. Educação alimentar e nutricional como prática de intervenção: reflexão e possibilidades de fortalecimento. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 26, n. 1, p. 225-249, 2016.

CARMO, M. C. L.; CASTRO, L. C. V. Educação nutricional para pré-escolares: Uma ferramenta de intervenção. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, v. 11, n. 18, p. 66-79, 2014.

COSTA, G. G.; DIAS, L. G.; BORGHETTI, C. B. G.; FORTES, R. C. Efeitos da educação nutricional em pré-escolares: uma revisão de literatura. *Com. Ciências Saúde*, v. 4, n. 2, p. 155-168, 2013.

COSTA, M. G. F. A.; NUNES, M. M. J. C.; DUARTE, J.C.; PEREIRA, A.M.S. Conhecimento dos pais sobre alimentação: construção e validação de um questionário de alimentação infantil. *Rev. Enfe. Ref*, n.6, p. 55-68, 2012.

CARVALHO, E. A. A et al. Obesidade: aspectos epidemiológicos e prevenção. *Rev Med*, v. 23, n. 1, p. 74-82, 2013.

DANELON, M. A. S.; DANELON, M. S.; SILVA, M. V. Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência Programa de Alimentação Escolar e das cantinas. *Segurança alimentar e nutricional*, v. 13, n. 1, p. 85-94, 2006.

ENES, C. C.; SLATER, B. Obesidade na adolescência e seus principais fatores e determinantes. *Rev. Bras. Epidemiol*, v. 13, n. 1, p. 163-171, 2010.

FAGUNDES, A. A.; LIMA, M. F.; SANTOS, C. L. Jogo eletrônico como abordagem não-intrusiva e lúdica na disseminação de conhecimento em educação alimentar e nutricional infantil. *Ijkem, Int. J. Knowl. Eng. Manage*, v. 5, n. 13, p. 22-41, 2016.

FRANCHINI, L. A.; SCHMIDT, L.; DEON, R. G. Intervenção nutricional na obesidade infantil. *Perspectiva, Erechim*, v. 42, n. 157, p. 151-160, 2018.

FERNÁNDEZ, L.L.L et al. Avaliação de uma intervenção educativa para prevenção da obesidade infantil em escolas de ensino fundamental no Chile. *Nutr Hosp*, v. 28, n.3, p.1156-1164, 2013.

HERNANDES, F.; VALENTINE, M. P. Obesidade: causas e consequências em crianças e adolescentes. *Conexões*, v. 8, n. 3, p. 47-63, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009: antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45419.pdf>. Acesso em 3 mar. 2020.

JARDIM, J. B.; SOUSA, I. L. Obesidade infantil no Brasil: uma revisão integrativa. *JMPHC /Journal of Management & Primary Health Care*, v. 8, n. 1, p. 66-90, 2017.

KAUFMAN-SHRIQUI, V et al. Efeito de uma intervenção baseada na escola sobre a nutrição conhecimento e hábitos da escola de baixo nível socioeconômico crianças em Israel: um agrupamento randomizado teste controlado. *Nutrients*, v.8, n.4, p. 234, 2016.

- KAIN, J.B et al. Estratégia para promoção da saúde em escolas de ensino básico municipalizadas da comuna de Casablanca Chile. *Rev. Chil. Nutr*, v. 32, n. 2, p. 126-132, 2005.
- LOPES, P. C. S.; PRADO, S. R. L. A.; COLOMBO, P. Fatores de risco associados à obesidade e sobrepeso em crianças em idade escolar. *Rev. Bras. Enferm*, v. 63, n. 1, p. 73-8, 2010.
- MAIA, E.R et al. Validação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na promoção de saúde alimentar infantil. *Rev. Nutr*, v. 25, n. 1, p. 79-88, 2012.
- MIRANDA, J.M.Q et al. Prevalência de sobrepeso e obesidade infantil em instituições de ensino: públicas vs. Privadas. *Rev. Bras. Med. Esporte*, v. 21, n. 2, p. 104-107, 2015.
- NEVES, P. M. J.; TORGATO, A. C.; URQUIETA, A. S.; KLEINER, A. F. R. Importância do tratamento e prevenção da obesidade infantil. *Educação física em revista*, v. 4, n. 2, 2010.
- OLIVEIRA, J. C.; COSTA, S. D.; ROCHA, S. M. B. educação nutricional com Atividade lúdica para escolares da rede municipal de ensino de Curitiba. *Cadernos da escola de Saúde*, v. 1, n. 9, p. 150-166, 2013.
- OLIVEIRA, A. M.; MASIERO, F.; SILVA, O. C. G.; BARROS, S. G. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem na educação alimentar e nutricional para crianças: uma visão nacional. *Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento*, v. 12, n. 73, p. 607-614, 2018.
- PRADO, B.G et al. Ações de educação alimentar e nutricional para escolares: um relato de experiência. *Demetra: Alimentação, Nutrição e Saúde*, v. 11, n. 2, p. 369-382, 2016.
- PONTES, A. M. O.; ROLIM, H. J. P.; TAMASIA, G. A. A importância da Educação Alimentar e Nutricional na prevenção da obesidade em escolares. *Faculdades Integradas do Vale do Ribeira*, p. 1-15, 2016.
- RAMOS, F.P et al. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. *Cad.de saúde pública*, v. 29, n. 11, p. 2147-2161, 2013.
- RATNER, R.G et al. Impacto de uma intervenção na dieta e atividade física na prevalência de obesidade em escolares. *Nutr Hosp*, v. 28, n. 5, p. 1508-1514, 2013.
- ROSÁRIO, R et al. O impacto de uma intervenção ministrada por professores treinados em sobrepeso infantil. *Int.J. Environ. Res. Public Health*, v. 9, n. 4, p. 1355-67, 2012.
- SILVA, S. U.; MONEGO, E.T.; SOUSA, L.M.; ALMEIDA, G. M. As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do programa nacional de alimentação escolar. *Ciência e Saúde coletiva*, v. 23, n. 8, p. 2671-2681, 2018.
- SANTOS, V.F.; PIRES, C.R.F. Ludicidade em educação alimentar e nutricional no âmbito escolar: uma alternativa de prática pedagógica. *R. Interdisciplinar*, v. 11, n. 2, p. 63-69, 2018.
- SILVA, G.A.S.et al. Procedimentos de medição da massa corporal infantil pelos agentes comunitários de saúde de Macaé, Rio de Janeiro, 2010-2011. *Epidemiol. Serv. Saude*, v. 26, n. 3, p. 579-588, 2017.
- SWINBURN, B. et al. Strengthening of accountability systems to create healthy food environments and reduce global obesity. *Lancet*, v. 385, n. 9986, p. 2534-2545, 2015.

TOKOTA, R.T.C. et al. Projeto “a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis”: comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil. *Rev. Nutr*, v. 23, n. 1, p. 37-47, 2010.

TENORIO, A.S.; COBAYASHI, F. Obesidade infantil na percepção dos pais. *Rev. Paul. Pediatr*, v.29, n. 4, p. 634-9, 2011.

VENDRUSCOLO, J.F et al. A relação entre o aleitamento, transição alimentar e os indicadores de risco para o desenvolvimento infantil. *Distúrb Comum*, v. 24, n. 1, p. 41-52, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global Strategy on diet, physical activity and health: childhood overweight and obesity. 2016. Disponível em:

<https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/en/>. Acessado: 3 mar. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Word health statistics. Technical report series, Geneva, 2012. Disponível em:

https://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/EN_WHS2012_Full.pdf?ua=1. Acesso em: 3 mar. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Obesity: preventing and managing the global epidemic. Geneva: World Health Organization; 2000. Disponível em:

https://www.who.int/nutrition/publications/obesity/WHO_TRS_894/en/. Acessado em: 3 mar. 2020.

XU, H et al. Intervenção abrangente baseada na escola para controlar sobrepeso e obesidade na China: um cluster randomizado ensaio controlado. *Asia. Pac. J. Clin. Nutr*, v.26, n.6, p.1139-1151, 2017.

Capítulo 12



10.37423/220305485

TRANSGÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MYRANÍ TEIXEIRA DE SOUZA

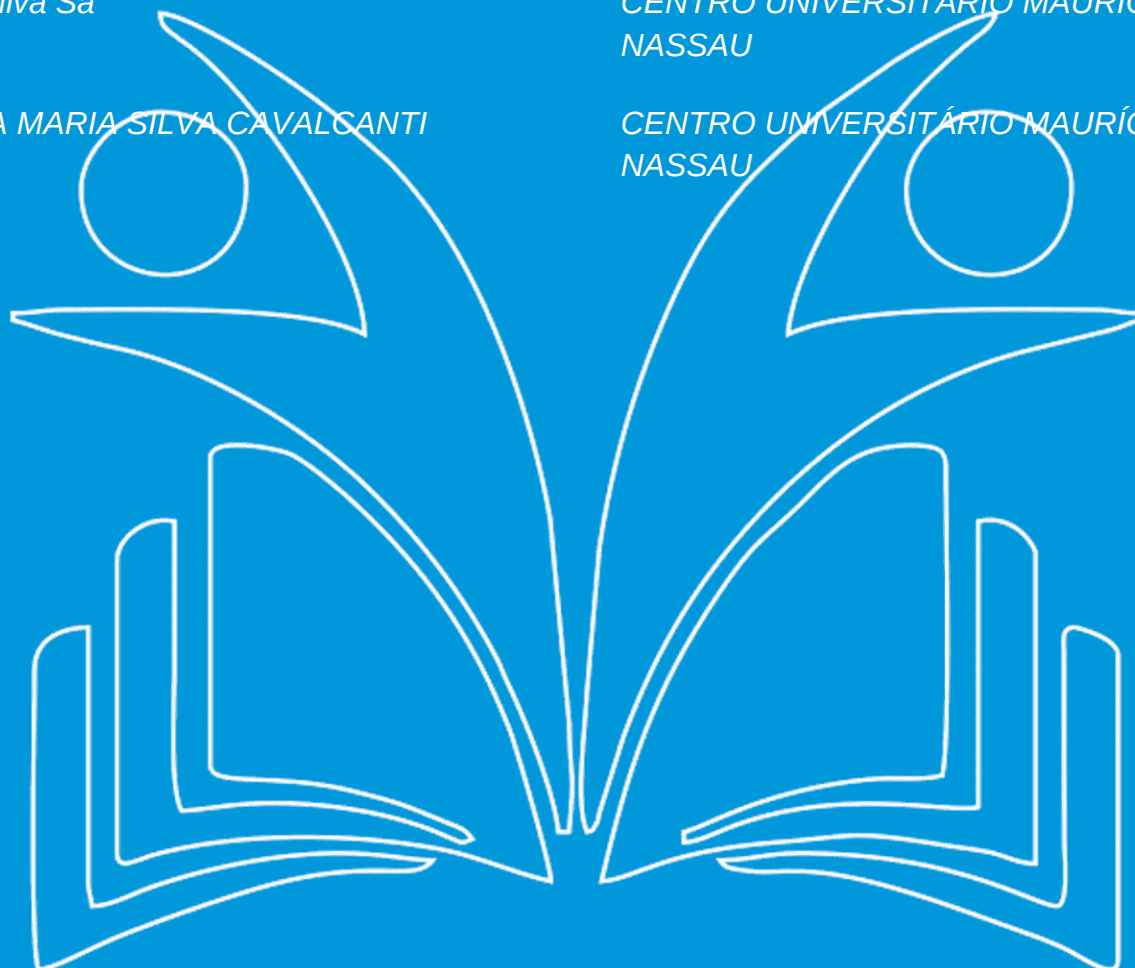
Sama da Silva Sá

VERONICA MARIA SILVA CAVALCANTI

CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU

CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU

CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU



Resumo: A sexualidade humana é um assunto abrangente que envolve vários fatores e dificilmente é definido em um só conceito verdadeiro e absoluto. Falar de transexualidade é mais complexo por termos boa parte da sociedade que ignora a diversidade ou tem dificuldades de aceitação em relação à pluralidade da sexualidade humana. Mediante a complexidade dos processos sociais modernos, veremos a regulação, os usos e costumes nos terrenos da moral, da ética e do dia-a-dia, o discurso religioso e sua fundamentação que ocorre a partir do ensinamento elaborado através de uma ideia sobrenatural. O objetivo deste artigo é trazer à discussão a diversidade de gênero sexual e a inserção e permanência dessas pessoas no ambiente escolar, com o propósito de assegurar uma educação de qualidade para mudar o panorama de violência, seja pelo fortalecimento dos sujeitos, seja pelo diálogo que a escola faz com a sua comunidade. O método da pesquisa é de cunho qualitativo com técnica em revisão bibliográfica narrativa. De acordo com os estudos, que demonstram a reflexão sobre os estigmas da diversidade da sexualidade humana representada pela população LGBTQ+, muitos transgêneros/transexuais sofrem por não terem boas relações familiares, por questões morais, éticas religiosas ocasionando a expulsão de casa e a rejeição. Outros não conseguem nem aceitar o próprio gênero, e essa não aceitação também está relacionada a questões familiares, religiosas e morais que há muito tempo convivemos em nossa sociedade relativa ao gênero. Conclui-se informando sobre a necessidade de se buscar mais estudos e pesquisas a respeito do tema, logo, as divergências éticas e morais da nossa sociedade, especialmente voltados para questões religiosas ainda são os pontos de maior conflito dentro das famílias com transgêneros. No entanto, permanece a complexibilidade do tema para se discutir dentro da escola e na sociedade que ainda se mostra excessivamente excludente e conservadora.

Palavras-chaves: Sexualidade; Transgênero; Gênero; Relações Familiares; Educação.

INTRODUÇÃO

A sexualidade é um assunto abrangente e complexo, ela envolve vários fatores e dificilmente é definido em um só conceito verdadeiro e absoluto. Cada indivíduo se caracteriza como tal e manifesta-se especificamente de acordo com a realidade e experiências vividas pelo mesmo. Falar de transexualidade é mais complexo por termos boa parte da sociedade que ignora a pluralidade ou tem dificuldade de aceitação em relação à pluralidade da sexualidade humana. Isso gera discriminação e preconceito afetando a vida de indivíduos que estejam relacionados ao tema.

A transexualidade é tão somente uma questão de identidade, não devendo ser tratada como uma doença mental, uma perversão sexual, muito menos tratada como uma doença debilitante ou contagiosa. Sendo assim, diferente de orientação sexual, como geralmente se pensa (Jesus, 2012). Por mais que sejam debatidos temas como a diversidade sexual, muitos alunos ainda sofrem preconceitos no ambiente escolar. Conforme Louro (2000, p. 13):

É verdade que muitos indivíduos não passam pela instituição escolar e que essa instituição, resguardadas algumas características comuns, é diferenciada internamente. As sociedades urbanas, no entanto, ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas à instituição e que esses ali permaneçam alguns anos. Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm consequências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos.

Levantar questões dessa ordem constitui um fator crucial, visto que, em nossa sociedade a consciência do outro, na maioria das vezes, se apresenta como consciência da diferença, transformando-se num problema de proporções históricas, econômicas e culturais de contínua influência na vida desse indivíduo. Trabalhar essa questão desperta o interesse de identificar a diversidade de gênero no ambiente escolar, bem como analisar os avanços relacionados a inserção/permanência da pessoa transgênero/transexual na educação brasileira. Nesse âmbito observa-se conflitos geracionais, tabus, entre outras questões que envolvem a temática.

Partindo da hipótese de que a escola deve abrir espaços para que os jovens possam debater os tabus e preconceitos e a sexualidade em geral, busca-se ampliar seus conhecimentos sobre a vida sexual e a própria sexualidade a partir de uma perspectiva histórica, de modo a ter uma visão mais crítica e contextualizada do assunto.

Através de estudos, serão abordados no artigo autores que discorreram sobre o assunto em foco. Citar-se-á Amaral (2007), Salles e Ceccareli (2010), Santos (2013), Diniz (2011), Pardini e Oliveira (2017) dentre outros que afirmam que a sexualidade está relacionada às escolhas de cada um. O sexo deixa de ficar circunscrito apenas ao gênero masculino ou feminino, a posturas e regras provenientes das igrejas em relação a sexualidade, passando a considerar os desafios e as novas demandas na escola em relação ao público LGBTQ+, além dos direitos e deveres presentes nas normas e leis que amparam e orientam esse público.

Com o objetivo de compreender essa temática, serão apresentados os resultados de pesquisas e estudos em relação a inserção/permanência de pessoas transgêneros na educação brasileira, os avanços relativos à produção de conhecimento na área, e, se as discussões realizadas sobre o assunto têm sido suficientes para o alcance desse objetivo. Com isso, compreender-se-á a diversidade de gênero no âmbito escolar, promovendo o debate e a reflexão sobre a inserção e a permanência dessas pessoas na escola.

MÉTODO

O presente artigo trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa apropriada para discutir o estado da arte do tema, com objetivo de fundamentar teoricamente um determinado objetivo. Segundo Rother (2007, p. 01)

Os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou “estado da arte” de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou conceitual. [...]. Constituem, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que de acordo com Augusto et al., (2013, p. 748) apud Denzin e Lincoln (2006), “a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”.

SOBRE A SEXUALIDADE HUMANA

Ao falar sobre a sexualidade humana, percebemos que o indivíduo está em busca do entendimento sobre a origem do ser humano em seu aspecto mais profundo. Esta ação nos estimula a adotar um caráter de humildade e de respeitabilidade pelo outro, harmonizando a nossa forma de pensar e de abordar essa questão através de uma análise crítica sobre o assunto, buscando expandir tal

entendimento de maneira ampla sobre o que é ter comportamentos aceitáveis ou normais¹ dentro da sexualidade.

Mas antes, para falar de sexualidade, buscamos compreender o significado e a diferença entre sexo e sexualidade. No nosso idioma, a palavra sexo tem muitos significados. De acordo com Ferreira (2000 p. 634), sexo significa:

O conjunto das características que distinguem os seres vivos, com relação à sua função reprodutora. Qualquer das duas categorias, macho ou fêmea, na qual eles se classificam. O conjunto dos que são do mesmo sexo. Sensualidade, volúpia. Os órgãos genitais externos.

Necessariamente precisa vir acompanhado do outro. De modo mais amplo Amaral (2007, p.02) define sexo como:

Sexo pode ser uma palavra que designa o gênero masculino ou feminino, servindo para uma distinção biológica entre homens e mulheres, a partir da qual se definem papéis e atribuições sociais, que variam conforme a cultura. Mas também pode referir-se a qualquer atividade que resulte em sensação de prazer no corpo ou, mais especificamente, nos órgãos genitais do homem ou da mulher. Pode significar, ainda, o ato sexual em si, “fazer sexo” significando manter relações sexuais.

Em conformidade com o que cita Amaral (2007, p.03) sobre a sexualidade, ela nos diz que o conceito de sexualidade também nos remete à compreensão de que o sexo não pode ser encarado como um ato de puro instinto. Pode-se dizer que a sexualidade é uma característica experimentada por todo o ser humano não necessita de relação com o sexo em si, uma vez que se define pela busca de prazeres diversos.

Com isso, entende-se que compete a cada um decidir o momento propício para que esta sexualidade se manifeste de forma física e possa ser compartilhada com outro indivíduo através do sexo, que é apenas uma das suas formas de se chegar ao prazer desejado. De acordo com Salles e Ceccarelli (2010, p. 22) “a sexualidade em cada ser humano, devido à singularidade da história de cada um, terá um destino particular: não há uma única maneira que se proponha certa e universal para as manifestações da sexualidade.”

A sexualidade é uma parte que complementa a vida do ser humano, que está presente desde o surgimento da vida humana, de seu nascimento até a morte, não excluindo as relações e ações entre as pessoas, ou consigo mesmo, enquanto seres sexuados.

Ver-se que a sexualidade é intrínseca ao ser humano, estando presente em todas as ações de sua vida. Logo, ela encontra-se muitas vezes marcada pela cultura, pela história, pela ciência, assim como pelas amizades e sentimentos.

A sexualidade pode ser assim entendida como um componente da personalidade humana, que gera no indivíduo um caráter particular de ser, sentir, manifestar-se, comunicar-se e expressar-se. De acordo com Santos (2013, p.1) *apud* Foucault (1988, p. 117):

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder.

A sexualidade não deve ser vista apenas como atitudes mecânicas ou herdadas, ela é constituída a partir das individualidades de cada ser e de sua interação com o meio, com a cultura, em consonância com as necessidades físicas e psicológicas do indivíduo.

A SEXUALIDADE E A IGREJA

A religião está presente na vida dos seres humanos, sendo de grande importância para muitos. Independentemente da crença que cada pessoa adota não se pode negar que a religião tem exercido forte influência sobre o comportamento e sobre a sexualidade humana.

Mediante a complexidade dos processos sociais modernos, o discurso das igrejas sobre a sexualidade humana pode ser considerado com moral-religioso. Enquanto discurso moral, procura regular, sua fundamentação a partir do ensinamento elaborado através de uma ideia sobrenatural (Torres, 2006).

Numa perspectiva histórica da a sexualidade humana e sua influência citamos o Gênesis, o primeiro livro da Bíblia onde o mesmo diz: “assim Deus criou os seres humanos; Ele os criou parecidos com Deus. Ele os criou homem e mulher.” (BÍBLIA, 2011, 1:27).

Através da visão e da autoridade da Igreja, pela qual buscamos estabelecer a norma a partir do que está escrito na Bíblia, percebemos nessa afirmativa que a sexualidade fica delimitada apenas à heterossexualidade como única forma legítima e natural de relação, negando as outras formas de expressá-la, o que sempre existiu ao longo da história. Citamos como exemplo, o cisgênero², o transgênero **Erro! Indicador não definido.**, o bissexual **Erro! Indicador não definido.** dentre outros.

A igreja cristã tem sido a detentora do poder sobre a sociedade ocidental, onde a mesma delimita há séculos o conhecimento e as atitudes a respeito da sexualidade, da espiritualidade, a castidade, os jejuns, peregrinações, o celibato e a virgindade. Especialmente no período da Idade Média a Igreja Católica controlava toda e qualquer situação decorrente de outras culturas. Essa fase ocasionou vários equívocos em relação ao prazer, pois o ato sexual, passara a ser considerado apenas com objetivo de reprodução. Segundo Salles e Ceccarelli (2010, p. 16-17)

Os grandes Padres da Igreja – Agostinho, Jerônimo e Tomás de Aquino – contribuíram muito para a manutenção do negativismo em relação ao prazer sexual característico da influência estóica. O sexo só se justificava para a reprodução, caso contrário traria o "estigma negativo do prazer": vemos emergir uma moralidade que é, essencialmente, moralidade sexual.

Desta forma, a Igreja passou a combater firmemente a prática sexual. O sexo não deveria ser usado por mero prazer, pois acreditavam que todo sexo fora do casamento, tanto heterossexual **Erro! Indicador não definido.** como homossexual **Erro! Indicador não definido.** era pecado e, dentro do casamento, só deveria ser feito para fins de procriação.

Não somente na igreja cristã, mas também entre os gregos existiu a ideia do sexo associado tão somente a procriação, expondo a proibição da sexualidade e a ênfase na espiritualidade. O sexo deveria limitar-se a propagação da espécie e não deveria ser feito por prazer. De acordo com Salles e Ceccarelli (2010, p. 18)

Toda vez que a sexualidade desvia da finalidade primeira que a referência animal nos mostra – união de dois órgãos sexuais diferentes para a preservação da espécie –, estamos diante de um pecado contra naturam: pedofilia, necrofilia, masturbação, heterossexualidade separada da procriação, homossexualismo, sodomia...

Na perspectiva religiosa, os homossexuais, travestis⁶ e transexuais⁶, em meio aos discursos reproduzidos pela Igreja, são tidos como pessoas que se contradizem com a natureza. Estes, por sua vez, estão condenados a abominações, como pecados, pois não há a possibilidade de procriação, não correspondendo com a constituição da família patriarcal. Nessa lógica vai se constituindo um discurso que, além de moral, também se constitui numa dimensão religiosa específica.

Com o advento da Reforma surgiram, novidades para a compreensão de sexualidade dominante na Idade Média. O resgate do sentido original da prática da castidade e virgindade, trouxe a valorização e a admissão do casamento tanto para os pastores como para padres, que com isso, passou a ser uma das mais significativas mudanças que a Reforma provocou na vida medieval⁷. Porém, mesmo assim,

o casamento foi questionado ao colocar-se a questão do prazer carnal no ato conjugal. Com isso, uma das mais fortes consequências da visão distorcida do casamento foi a valorização do celibato.

Durante séculos a Igreja católica exerceu forte influência sobre o casamento e a sexualidade das pessoas. Esta por sua vez, desenvolveu acordos com o objetivo de convencer as mulheres a evitar o casamento para que se dedicassem apenas à castidade, além dos diversos documentos destinados aos monges com o intuito da proteção e condenação dos desejos da carne, que para a Igreja estes, ameaçavam a santidade da alma.

A Igreja, enquanto forma de domínio e de poder sobre o matrimônio, com o intuito de investigar a vida íntima dos casais fiéis, desenvolveu práticas para extrair a verdade através da confissão, objetivando penetrar de maneira involuntária na vida sexual e exercer sua prática de poder e controle sobre as atividades íntimas dos casais. Conforme Santos (2013, p.04)

A confissão, como uma prática religiosa católica, será uma importante técnica de produção de verdade que otimizará a circulação do poder pastoral de controle sobre indivíduos, produzindo exames de consciência e tendo como referência uma lei moral que barra tudo o que for relativo à carne e seus prazeres e às impurezas da alma.

Assim, a Igreja continuou a impor suas normas, impedindo o debate sobre tudo o que não concordava, exercendo a normatização da sexualidade e mantendo definitivamente seu controle sobre a moral sexual.

A partir dos seus ritos e crenças ela (Igreja) instituiu quais os comportamentos seriam admitidos socialmente e moralmente, conduzindo a vida dos sujeitos. “Além dos atos abomináveis, certas posições eram proibidas, e certas épocas do ano impróprias às relações sexuais” (Salles e Ceccarelli, 2010). Nessa instância, reforça-se a heterossexualidade como única forma legítima e natural de relação.

A partir desse discurso, as pessoas que fazem uso de práticas sexuais diferentes daquelas que a instituição julga normal, são censuradas e capturadas, por exemplo, pelo discurso da salvação. Assim, esse ato de governar impondo sua visão, sua crença, faz com que a Igreja, ao instruir os fiéis a confessarem suas práticas e seus desejos para seu principal responsável, assuma o direito de punir a quem esteja se desviando da conduta padrão normal de sexualidade, a heterossexualidade.

OS TRANSGÊNEROS E A SOCIEDADE

Como exposto antes sobre o conceito de sexo circunscrito ao gênero masculino ou feminino, hoje, com o avanço dos estudos genéticos e da própria medicina, esse conceito tornou-se bastante impreciso. Assim, já não existe mais uma dicotomia homem/mulher. De acordo com Bento, (2008, p. 17)

O sistema binário (masculino versus feminino) produz e reproduz a ideia de que o gênero reflete, espelha o sexo e que todas as outras esferas constitutivas do sujeito estão amarradas a essa determinação inicial: a natureza constrói a sexualidade e posiciona os corpos de acordo com as supostas disposições naturais.

O que existe talvez, seja uma imitação de um ideal de masculinidade ou feminilidade, muitas vezes inatingível, que não possui correspondência com uma suposta essência ou natureza, algo que estaria inscrito na mente e no corpo dos indivíduos.

A sexualidade humana está inserida em uma série de temas tabus cujo diálogo ainda sofre resistência em uma sociedade que, através de uma série de questões oriundas de uma herança patriarcal, machista e religiosa, a concebe com o peso do pecado, das heranças morais de uma sociedade individualista, em que o comportamento deve seguir um padrão determinado pela sociedade.

A homossexualidade sempre se destacou como assunto controverso. Por exemplo, ao interpretar um ideal de masculinidade/feminilidade sem possibilidade de se chegar a um conceito de heterossexualidade, ao se vestir ou fantasiar de homem ou mulher estará interpretando ideais de gênero não dando vazão a nenhum instinto ou natureza.

Existe hoje uma preocupação em se discutir a sexualidade dos jovens nas instituições escolares, objetivando não apenas explicar os aspectos biológicos da sexualidade, mas também os aspectos médicos e psicológicos. Entendemos que a sexualidade está presente em todas as etapas de nosso desenvolvimento como ser humano e, à medida em que passamos a refletir sobre ela isso nos proporciona autoconfiança e autoestima melhorando a qualidade de vida e de relacionamento interpessoal.

Nesse processo, a escola atua como uma representativa instituição social, na qual se prioriza o ensino, a aprendizagem. Porém, na maior parte do tempo mantem normas culturais hegemônicas que constituem a sociedade.

Entende-se que toda sociedade é complexa e bastante heterogênea, sendo formada indivíduos muito diferentes entre si. E essa diferença, que em princípio seria apenas de natureza, logo tende a tornar-se de valor, acarretando situações de verdadeira luta de ideias permeada por todo tipo de preconceitos, discriminações e intolerância. Para contextualizar a questão do preconceito, vejamos o que afirma Coelho e Silva (2015, p.688)

O preconceito parte do desconhecimento, do estranhamento e da hostilidade. É uma crença prévia sobre algo ou alguém, especialmente vinculado a uma ideia de inferioridade. O preconceito é um conceito apressado, cultivado da opinião, antes de compreender o outro na sua alteridade.

Por se tratar de preconceitos, discriminações e intolerância sofridos pelas pessoas transgênero, de forma geral, utiliza-se o termo transfobia. Atualmente, esse termo indica uma atitude desfavorável ou hostil para com pessoas que pertencem a um grupo social que não seja o seu, que se baseia em estereótipos.

Os transexuais e travestis têm enfrentado muitos problemas para conseguirem dignidade e respeito para com a sua identidade. Sabe-se, porém, que falta muito para que essas pessoas sejam vistas além dos estereótipos. De acordo com Franco (2018, p. 476) “O fenômeno da transfobia pode ser definido como um processo de recusa histórica, social e cultural pela forma como travestis, transexuais e transgêneros constrói seu gênero e vivem suas sexualidades”.

Diante do exposto, podemos conceituar transfobia como a discriminação contra pessoas travestis/transexuais/transgêneros. É um tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos e exclusão. A transfobia gera ódio e não se materializa apenas na violência psíquica, mas sobretudo nos altos índices de assassinatos de pessoas trans.

Dinis (2011, p.45) destaca a luta constante nos últimos anos do Conselho Federal de Psicologia (CFP) em relação à luta pelos direitos das minorias:

O Conselho Federal de Psicologia também tem tido forte engajamento nos últimos anos nas políticas voltadas à luta pelos direitos das minorias sexuais e de gênero; estabelecendo, desde março de 1999, normas éticas para a atuação de psicólogas (os) em relação à questão da orientação sexual, “considerando que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio, nem perversão” e também que os “psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades”. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999, S.P.)⁸

Em tempos remotos a transexualidade era considerada como doença ou até mesmo como desvio de caráter. Ainda nos deparamos com esse tipo de pensamento, embora possamos afirmar que a transexualidade não é mais considerada um transtorno. Na 72ª Assembleia Mundial da Saúde,

ocorrida em Genebra-Suíça (22/05/2019), a Organização Mundial de Saúde (OMS) oficializou a retirada da classificação da transexualidade como transtorno mental, na 11ª versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas de Saúde (CID). Ficando assim conceituada:

Com isso, a transexualidade sai da categoria de transtornos mentais (após 28 anos) para integrar o de “condições relacionadas à saúde sexual” e é classificada como “incongruência de gênero”. A OMS usa a incongruência de gênero para descrever pessoas cuja identidade de gênero é diferente do que lhes foi atribuído no nascimento.⁹

Na nova edição do CID também consta um tópico específico para incongruência de gênero de adolescente ou adulto, entendida como uma incongruência acentuada e persistente entre o sexo experimentado pelo indivíduo e o sexo atribuído. Estabelece que o diagnóstico não pode ser realizado antes da puberdade. Após o novo acordo internacional, cada país terá até o dia 1º de janeiro de 2022 para se adaptar à nova norma. A última edição estava em vigor desde 1990, quando o termo homossexualismo foi retirado da lista de doenças mentais.

Assim, tratar a transexualidade como um desvio de conduta, pecado, perversão, depravação e outros adjetivos constitui uma visão reducionista e preconceituosa que deixa fora do debate as verdadeiras questões éticas.

O DESAFIO DA ESCOLA NO ACOLHIMENTO AS NOVAS DEMANDAS ACADÊMICAS

A escola brasileira vem sendo solicitada a contribuir para o enfrentamento às diversas formas de violação de direitos. Organizações da sociedade civil recomendam a escola trabalhar com a educação em direitos humanos, acreditando, com isso,

fortalecer a capacidade de fala e de participação de estudantes na conquista de direitos, e por consequência, a criação de um ambiente favorável ao acolhimento de todos os perfis de estudantes que nela ingressam. O propósito é de assegurar uma educação de qualidade, mudando do panorama de violência, seja pelo fortalecimento dos sujeitos, seja pelo diálogo que a escola faz com a sua comunidade. Temas como trabalho infantil, exploração sexual, Estatuto da Criança e do Adolescente e Diversidade devem entrar na pauta das escolas como proposta das políticas de educação Federal, Estadual, Municipal e Distrital.

Ao tratar de uma população que socialmente ainda é vulnerável a estigmas e preconceitos, devemos pensar em perspectiva sociais, de inserir essas pessoas na educação, na sua formação formal e, posteriormente, oferecer formação profissional tirando-as de situações de vulnerabilidade e oferecendo condições de emprego, salário e remuneração adequada.

O preconceito e a discriminação que as pessoas transgêneros, transexuais e travestis sofrem, as levam a esconder seus sentimentos, suas identidades e evitam inclusive a escola. Devido à violência transfóbica ou homofóbica, observa-se a inadequação do trato pedagógico, em que os estudantes experimentam um massacre diário na escola.

Jovens transgêneros que são privados de frequentar a escola perdem a possibilidade do seu desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural. A formação nela proporcionada permite a ampliação de habilidades que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e preparam para o ingresso na vida adulta. Inserir-se no mercado de trabalho é outra conquista que se torna praticamente impossível de ser realizada, já que a formação básica e a qualificação profissional são as bases para viabilizar qualquer emprego digno. Dessa forma, a invisibilidade social do transgênero resulta em diversas situações adversas, em uma sociedade que muito fala de igualdade.

Deve-se pensar que ainda há na educação brasileira espaços de exclusão, de estigma social e que, diante dessas dificuldades, temos de buscar inserir pessoas que fogem da normatização social, da homogeneidade imposta pela sociedade.

A ausência de informação no ambiente escolar também submete a opressão do ser que se sente diferente ao sexo físico, que por sua vez é construída pelas bases dos padrões heterossexistas, evidenciando o abandono em massa de pessoas desse perfil na escola. Conforme Louro (2000, p. 20-21):

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância.

Sabe-se que a escola se constitui como instituição de regulação social, que objetiva padronizar os comportamentos, inclusive de gênero. Ao padronizar comportamentos, espera que o homem seja homem e que a mulher seja mulher, que o menino goste de azul e menina goste de rosa e assim por diante. No entanto, hoje nós temos a possibilidade de uma abertura na educação, que nos leva a falar sobre temáticas transversais. Segundo Dinis (2011, p.49)

A escola deve ser também um espaço de formação de cidadania e de respeito aos direitos humanos, assim as (os) docentes devem ser encorajados a assumir sua responsabilidade no combate a todas as formas de preconceitos e discriminação que permeiam o espaço escolar.

Os transexuais sofrem preconceitos de todas as formas, como exclusão nos ciclos de amizades, discriminação, desrespeitos e até agressões verbais e físicas. Com isso muitos faltam as aulas constantemente e seu desempenho é prejudicado causando-lhes graves prejuízos, desde a evasão até altos níveis de depressão. Segundo afirma Dinis (2011, p.43)

Uma das principais vítimas no processo de evasão escolar também são as adolescentes travestis e as (os) adolescentes transexuais que dificilmente conseguem terminar seus estudos, sendo forçadas (os) a abandonar a escola, já que diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar.

Situações desse tipo propõem que a comunidade escolar esteja preparada para lidar com elas, promovendo ações que enfatizem o respeito e a inclusão dentro e fora da sala de aula, que crie um ambiente seguro e encorajador para alunos que se encontram em condições de vulnerabilidade social.

A vida escolar é decisiva para a formação e o desenvolvimento da criança e pode se dar em ambiente estimulante, tedioso ou excludente. Portanto, se a escola deseja ocupar seu lugar na promoção de cidadania de crianças e adolescentes, não pode ignorar nenhum público. Esta precisa acolher, incluir e garantir o desenvolvimento pleno de todos os meninos e meninas, inclusive de todos os meninos que nasceram meninas e de todas as meninas que nasceram meninos, de todos os meninos e meninas que flutuam em busca de suas identidades e jeitos de caminhar na vida. Pardini e Oliveira (2017, p.04) afirmam que

A escola é um espaço para transmissão de conhecimento, socialização e preparação para o futuro: é a partir da base aprendida na escola que outras aprendizagens podem ser realizadas, sendo que muitas profissões têm seu caminho definido pelo ensino fundamental e médio e, em seguida, o ensino superior.

Para tanto, espera-se que as escolas estabeleçam estratégias que garantam a inclusão dos que se dizem diferentes, além de promover a informação para os docentes de forma a assegurar o ingresso e a permanência das crianças e jovens que se vejam diferentes dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade, quebrando as barreiras e os tabus. Independentemente do gênero ou da orientação sexual esses alunos devem chegar a conclusão da educação básica. Este é o melhor caminho para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e ética.

Como viver no mundo, onde são exigidas tantas competências, sem frequentar uma escola e, posteriormente, um curso profissionalizante ou uma universidade? Esta situação contribui para reprodução da miséria, da ignorância e a expansão dos problemas sociais. Pardini (2017, p.08) *apud* Bonassi *et al.* (2015) diz que:

Quando a escola falha no acolhimento e oferecimento de condições de permanência às pessoas travestis e transexuais – que vão desde o uso ao nome social, acesso ao banheiro, o combate às violências cotidianas por parte de pares, professoras/es e outros sujeitos que constituem o espaço escolar – ratifica-se a prostituição como saída para a sobrevivência, uma vez que restam poucas chances de qualificação para o trabalho e outras formas de sustento. Outra possível saída é a inserção em profissões reconhecidas como femininas como cabeleireira, cozinheira, faxineira, entre outras.

Em decorrência disso, muitos recorrem na marginalização, buscando meios de aquisição financeira de forma ilícitas e perigosas. Grande parte dos transgêneros acabam se prostituindo para sobreviver, e tem seu direito à educação privado devido ao preconceito e à discriminação. Conforme Bento, (2008, p. 12)

[...] não conseguem estudar, não conseguem emprego, são excluídas de todos os campos sociais, entram na justiça para solicitar a mudança do nome e do sexo, enfim, um conjunto de instituições sociais é posto em ação toda vez que alguém afirma: “Não me reconheço nesse corpo, não me identifico com o gênero imposto, quero uma cirurgia corretiva do meu sexo”.

Muitos transgêneros/transexuais sofrem por não terem boas relações familiares, devido a questões morais, éticas religiosas ali presentes, ocasionando assim a expulsão de casa e a rejeição.

Falar de transgênero e transexual é ainda um tabu difícil de quebrar. O estudo em foco possibilita aprofundar o conhecimento nessas áreas. Consequentemente muitos chegam até a cometer suicídio, por não conseguirem se superar as situações de desprezo e de não aceitação por boa parte dessa sociedade.

Espera-se que haja investimentos em políticas públicas sociais e voluntárias, voltadas à formação adequada da população LGBTQ+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros, Queer e o + significa a Pansexualidade e Assexualidade), promovendo práticas que proporcionem a eles possibilidades de não recorrer à prostituição. De acordo com Silva e Souza (2017 p.13-14)

Pensar LGBTI como sujeitos de direitos se torna um importante passo para a construção da cidadania deles, podendo, de alguma forma, buscar garantias de direitos fundamentais. Porém, [...] os movimentos regionais e nacionais estarem pleiteando esses direitos a todo vapor, nem sempre isso vai ser possível se não sensibilizarmos a sociedade como um todo para que apoiem as políticas e legislações voltadas a LGBTI. Prova disso, [...] ainda somos o país que mais mata LGBTI no mundo e muitos direitos fundamentais básicos ainda não foram angariados para este grupo, isso sendo fruto, muitas vezes, de um sistema judiciário composto por candidatos de partidos políticos provenientes dos setores conservadores da sociedade, aliados a uma bancada fundamentalista e religiosa.

Se toda comunidade escolar questionar sobre a construção destes discursos, considerando sua origem e influência histórica a partir deste ponto, novas formas de existência que assegurem os direitos da população LGBTQ+.

A depender do tempo histórico e da cultura, existe uma série de comportamentos e papéis sociais que são atribuídos aos sexos. Tudo que diverge do que é socialmente construído como “natural” a pessoas biologicamente designadas como homens ou mulheres ao nascer, é considerado transgressor, anormal. A categoria gênero surge posteriormente com os estudos feministas. Segundo Scott (1989, p. 3),

o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”.

Espera-se que, inclusive no mercado de trabalho, que ainda é influenciado pela heterogeneidade, os gestores e demais pessoas queiram mudar esse quadro fazendo assim que prevaleçam as competências e não os gêneros. A análise do comportamento do mercado de trabalho frente a população LGBTQ+ é ainda uma análise de campo recente que precisa ser expandido e conquistado, para construir um mundo profissional menos desigual.

GÊNERO E TRANSEXUALIDADE

A transexualidade é um assunto que, aos poucos, vêm sendo colocado na pauta de discussão, principalmente nos meios de comunicação como: jornais, telejornais, novelas, revistas dentre outros. Estes têm mostrado a realidade desses indivíduos, porém a sociedade de um modo geral ainda é muito resistente, o que impede uma visão positivista a respeito do tema.

A identidade de gênero, diferindo do ideal de gênero binário, refere-se como a pessoa se identifica, com o gênero feminino, masculino, com os dois ou havendo uma variação entre eles, sem precisar existir, necessariamente, uma continuidade entre genitália (e outras características biológicas que determinam o sexo) e o gênero (entendido numa perspectiva de construção social). Existem variados tipos de gênero, entre estes os que não se encaixam no binarismo homem/mulher.

A transexualidade, que engloba homens e mulheres, ocorre quando o indivíduo se identifica com um gênero diferente do que lhe foi designado durante a sua gestação e nascimento. Segundo Jesus (2012, p. 9), “transexuais sentem que seu corpo não está adequado à forma como pensam e se sentem, e querem corrigir isso adequando seu corpo ao seu estado psíquico”.

Essa relação com o corpo é muito particular: alguns trans sentem necessidade de realizar procedimentos de intervenção cirúrgica e hormonal, por negação ao próprio corpo ou como consequência das pressões sociais para se adequar aos padrões físicos de gênero, que delimitam o

que é ser homem e o que é ser mulher. Existem também aqueles que preferem não se submeter a estes procedimentos e convivem bem com os seus corpos.

Jesus, (2012, p. 9) por sua vez, entende que “são travestis as pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero”. É importante ressaltar, contudo, que as travestis, independente da identidade a qual se reconhecem, preferem ser tratadas no feminino.

Por demonstrarem ser diferentes, os transgêneros/transexuais principalmente na fase da adolescência, passam a conviver em uma atitude de isolamento, o que muitas vezes leva ao aparecimento de quadros de depressão. Essas situações de conflito e isolamento ocorrem desde os contextos familiares, estendendo-se aos mais diversos contextos da vida, incluindo a escola e o trabalho. Diniz (2011, p. 47) afirma que:

Isso constitui um fator preocupante já que a escola, junto com a família e a mídia, constitui um forte agente na construção de parte significativa dos conceitos e preconceitos das novas gerações. E parte desses conceitos e preconceitos remete justamente às novas identidades sexuais e de gênero e aos novos modelos familiares que habitam o mundo contemporâneo.

Para os transgêneros/transexuais, a escola é sentida como um ambiente hostil, promotor de violência, revelando uma realidade moldada pelo despreparo e desconhecimento da sociedade e dos educadores sobre a transexualidade. Nessa fase, as situações antes vividas no seio familiar tornam-se públicas. Dessa forma, não são raros os relatos de situações e cenas em que diversas formas de agressão física e moral ocorrem. Tais situações vão muito além dos clássicos xingamentos geralmente dirigidos às pessoas que não correspondem às normas de sexo e gênero.

QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Para caracterizar o termo gênero, é necessário pensar como alguém se identifica como um ser. Enquanto gênero é singular e cada um o sente em sua subjetividade. Observando apenas os caracteres genitais, considera-se os gêneros binários: homem e mulher. Os que fogem do padrão aceito socialmente, entre masculino e feminino, são os gêneros não-binários.

Culturalmente o gênero é algo definido no nascimento, gerando expectativas desde a descoberta do sexo do bebê. Deste modo, sendo menino, deverá atender as expectativas sociais de gênero para menino e sendo menina, paralelamente, a situação também é esperada. Nesse conceito, pode-se compreender sobre a heteronormatividade: gênero determinado e imposto pela medicina e pela família à pessoa desde seu nascimento com base apenas no sexo biológico. O fator natural e

predeterminado sobre masculinidade e feminilidade, desconsidera a existência de todos os outros sujeitos que de alguma maneira não se enquadram socialmente em uma dessas formas.

A escola por sua vez, possui uma importante contribuição no processo de evolução sobre os contextos de gênero natural, normal e definido. Entretanto, a atual esfera educacional, fortemente construída sobre essas bases, impossibilita que jovens e crianças considerados distintos sejam acolhidos. Dificulta assim a de como se reconhecem, presenciando muitas vezes as diversas formas de preconceito no interior das escolas. Onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e conseqüentemente não se agrupam por sentirem-se de formas distintas do que se espera do grupo. De acordo com Mesquita; Ramos; Santos (2001, p. 67)

Devido a naturalização das relações sociais e do próprio sexo biológico, tidas como normal, estabelecendo desta maneira padrões iguais para todos: O preconceito, materializado em diferentes formas de discriminação é uma realidade objetiva. Isso porque as diferenças no jeito de ser e viver têm significado uma arena fértil para a manifestação de múltiplas modalidades de opressões. Raça, etnia, gênero, orientação sexual, compõem a agenda de questões que, historicamente, estão no alvo da intolerância, da não aceitação da diferença.

A ideologia presente comporta-se de forma a naturalizar os papéis sociais, contribuindo com a ilusão da consciência humana. Fortalece o conformismo e a descrença a respeito de conceitos que deveriam combatidos incapacitando as pessoas de questionar ou aceitar as condições impostas. Com isso, limita-se as possibilidades individuais de liberdade na construção de um mundo onde exista somente seres humanos com direitos, que supere as visões rotuladas dos padrões entendidos como normais e aceitáveis, eliminando todas as formas de preconceito existentes.

POR QUE É IMPORTANTE DISCUTIR GÊNERO NA EDUCAÇÃO?

No início de 1996, a inserção de discussões, no contexto escolar, a respeito da sexualidade era fator ligado aos casos de gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, inclusive a AIDS. Era limitada apenas a visão de um corpo voltado ao biológico, generalizando saúde e reprodução.

Na medida em que a escola ignora os demais temas que permeiam a sexualidade, contribui com a propagação das relações desiguais, colaborando com uma sociedade segregada e opressora. Ela deveria ser um lugar favorável a formação de opiniões e transmissão de conhecimentos. Espera-se mudanças positivas nas normas que permeiam a escola, sejam nos currículos disponibilizados pela legislação presente ou nos materiais didáticos, de forma a contribuir inclusive com as expressões sobre sexualidade.

Portanto, se faz necessária a reflexão sobre o conservadorismo e a discussão de gênero, para obtermos conhecimentos que contribuam positivamente para a aceitação social da população LGBTQ+. O resultado disso pode contribuir para que milhares de pessoas não tenham mais seus direitos negados e usufruam de suas liberdades. Porém, se não existe respeito à diversidade, as lésbicas/gays/bissexuais/transexuais, são estes alvos de piadas maldosas, ações de desrespeito e intolerância, em especial na escola, onde diariamente eles vêm sofrendo violações, opressões e explorações sobre suas vidas e acabam sendo educados e tratados de maneiras diferentes. Vai-se assim contribuindo com a padronização dos comportamentos, oprimindo todas as outras maneiras de ser e viver no mundo, que diverge do heteronormativo. Segundo Guimarães (2004, p.18)

[...]o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça. Como se vê o preconceito pode manifestar-se, seja de modo verbal, reservado ou público, seja de modo comportamental, sendo que só nesse último caso é tido como discriminação.

Continuamente, apenas reproduz-se o senso comum, trazendo para o cotidiano preconceitos carregados ideologicamente. Na escola espera-se combater todas as formas de discriminação e preconceito, formar perfis democráticos, acolher e formar opiniões diversificadas, extinguindo o único modelo ou padrão de se viver em sociedade.

Considerando o Projeto Político Pedagógico (PPP), para as instituições educacionais é de fundamental relevância adentrarem em seus currículos mediações sobre sexualidade, gênero e diversidade, ressaltando sua importância para a sociedade e o cumprimento dos papéis sociais, inclusive como cidadãos. Como fundamento legal, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão teoricamente estabelecidas as possíveis mediações. Entretanto na prática, algumas ações que poderiam ser executadas em sala de aula, não são passíveis de aplicação. As instituições relevam por diversos motivos este documento, considerado tão importante para o contexto educacional.

A medida em as instituições de ensino possui autonomia para julgarem e filtrarem o que for classificado como importante para a construção de uma vivência pacífica, as crianças e jovens sob os cuidados de todo o corpo administrativo escolar, continuarão filtrando conteúdos importantes que constam na Base Nacional Comum Curricular e respectivamente Projetos Político Pedagógico. Inclusive a questão da diversidade, que pode amplamente ser discutida em sala de aula, porém acaba sendo inutilizada e muitas vezes empregada erroneamente.

Gadotti (2000, p. 41) questiona: “que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres nos próximos vinte anos, para viver neste mundo tão diverso?” Por falta de mediação, principalmente nas escolas, sobre os conceitos de diversidades os sujeitos incorporam em seu pensamento aquilo que adquiriram socialmente. Tal fato possivelmente alimenta o problema que deveria ser combatido: de estar inserido numa sociedade onde os valores morais e os padrões heteronormativos ainda possuem muita força. A continuidade na reprodução desses preconceitos é acentuada, o que consequentemente impede o sujeito de buscar um conhecimento do que pode ser discutido e respeitado. Em consequência, todos estariam convivendo numa sociedade mais tolerante e mais aberta às questões de diversidades.

De acordo com a Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil (RedeTrans), o País concentra 82% da evasão escolar por transexuais e travestis, que abandonam o ensino médio na faixa etária entre os 14 e 18 anos, em 2017, em função da discriminação na escola e da falta de apoio familiar. Cerca de 90% acabam na prostituição. Dentro de casa a dificuldade é também preocupante, os pais não falam a respeito com seus filhos, muitas vezes nem tiveram a oportunidade de obter a clareza sobre gênero. A grande maioria, impõe-se contra o assunto. E transmite direta e indiretamente seus anseios e projeções sobre seus filhos. Goellner, Guimarães, Macedo (2011, p. 20) destaca que:

Se estamos cientes de que o gênero é a construção social do sexo, precisamos considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino, não existe naturalmente. Foi construído assim e por esse motivo não é, desde sempre, a mesma coisa. Há algum tempo atrás, por exemplo, um homem que usasse cabelos compridos e brincos, provavelmente teria a sua masculinidade questionada, visto que essas marcas eram consideradas como femininas.

Dentro do contexto escolar, não é esperada a limitação de conhecimentos, mas sobretudo contemplar abordagem de novas demandas sobre questões de gêneros, bem como orientação sexual. Objetiva-se assim observar os direitos firmados em leis nacionais, ou compromissos internacionais substancializados no reconhecimento e respeito à diversidade.

O QUE ABRANGE A LEGISLAÇÃO

Nas últimas décadas os pronunciamentos sobre gênero ganharam forma e legalmente algumas conquistas puderam ser obtidas graças às lutas daqueles que defendem a diversidade. As definições que hoje constam na legislação sobre gênero, somam-se às conquistas que antes eram desconsideradas e muito menos discutidas. O que anteriormente era um tabu para a sociedade, atualmente já existe mais compreensão, expandindo-se para uma melhor clareza de ideias ao que se refere a diversidade, sexualidade e gênero.

Nesse sentido, o direito à saúde se mostra como uma linha norteadora do direito à integridade da pessoa, respeitando e conservando o direito à identidade de gênero e orientação sexual do transexual. Tal identidade de gênero é justificada pelo art. 3º, IV, da Constituição Federal de 1988, consagrando o direito à igualdade, mais especificamente ao respeito à diferença e a não discriminação, correlacionados à livre expressão sexual.

Estipulando os princípios que regulam a educação nacional e com base na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9.394/96, prevê a educação como um direito fundamental. Em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), possibilitando conteúdos com propostas curriculares para a formação da educação básica no país. Entretanto, a LDB não é específica em relação à orientação sexual, mas pode-se utilizar aspectos contidos no documento que, posteriormente, possam respaldar a proteção e promoção dos direitos dos transexuais. Os PCNs compõem a inserção de diversos temas no contexto educacional, incluindo os temas transversais, que se respalda em discutir questões urgentes vivenciadas pela sociedade e especialmente a população LGBTQ+, promovendo o ensino de valores, atitudes, consideradas essenciais para o reconhecimento de direitos de cidadania e a eliminação de práticas de injustiças. Segundo Brasil (1996)⁵

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; V- respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Os transexuais se deparam com a dualidade entre ser e não pertencer a seu corpo, enfrentam contextos de preconceitos por conta de seus nomes civis, sofrendo discriminações nas diversas áreas sociais, como mercado de trabalho e esferas acadêmicas. Com isso, a conquista do direito de uso do nome social, sendo definido conforme a identificação do sujeito e preferenciando o nome que o representa, evita a exposição desnecessária de seu nome civil ou constrangimento de ser tratado de uma forma que não condiz com sua condição humana, psicológica, moral, intelectual, emocional. Segundo o Art. 16 do Código Civil, “toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome”. No entanto, para poder refazer os documentos civis e utilizá-los em todas as esferas de cidadania, se faz necessário entrar como processo judicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exclusão social por questões de gênero ficou comprovada no presente trabalho através do preconceito, da violência e da discriminação que os transgêneros/transexuais são acometidos nos

diversos âmbitos da sociedade. Impõe-se políticas públicas e programas assistenciais para o acompanhamento e o respeito da população (LGBTQ+), além da facilitação do seu acesso à inserção e permanência no meio acadêmico.

Sabe-se que existem normas e leis que asseguram os direitos e deveres dos transgêneros/transexuais na sociedade, muito embora esses direitos sejam constantemente violados. Em virtude da não observância de direitos sociais previstos pela própria Constituição Federal que, desde 1988, assegura a igualdade de todos perante a lei, a garantia de direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, dentre outros. Com isso, é necessário ter um olhar mais atencioso por parte da própria sociedade, do poder público para que esses direitos sejam garantidos à essas pessoas.

Se faz necessário um maior aprofundamento de pesquisas relacionadas a essa temática, pois de acordo o estudo realizado, fica a sugestão de que o tema seja mais analisado e esclarecido para a sociedade, fazendo uso de pesquisas sobre o assunto. Estas trarão para o cotidiano da escola conhecimentos fundamentais para conhecermos a nossa história, na dimensão social, cultural, biológica, incluindo-se as questões sexuais e religiosas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, V. L. do., Psicologia da educação. EDUFRN, Natal, RN, 2007.
- AUGUSTO, C. A. et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). Rev. Econ. Sociol. Rural, Brasília, v. 51, n. 4, p. 745-764.
- BENTO, Berenice. O que é transexualidade. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- COELHO, W. de N. B., SILVA, C. A. F. da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. Educere et educare revista de Educação. Vol.10 Número 20 jul./dez .2015 p. 687 – 705
- DINIS, N. F., Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. Educ. rev., Curitiba, n. 39, p. 39-50, Apr. 2011.
- DOYLE, I. Estudo da normalidade psicológica. Arq. Neuro-Psiquiatr., São Paulo, v. 8, n. 2, p. 155-170, Jun 1950.
- FERREIRA, A. B. de H., Miniaurélio século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FRANCO, N. Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 27, n. 65/1, p. 469-486, maio/ago. 2018.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.
- GOELLNER, S. V.; GUIMARÃES, A. R.; MACEDO, C. G. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: SILVA, Fabiana Ferreira da; MELLO, Helena Maria Billig (Orgs.). Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico- -raciais na educação. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.
- GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito e discriminação. São Paulo: Editora 34, 2004.
- http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 mai 2019.
- http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/A/Adriana_Kuhn_24_B.pdf
- <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Saude/noticia/2019/05/pessoas-transgenero-nao-serao-mais-consideradas-com-transtorno-mental-pela-oms.html>. Acesso em: 23 abr 2019.
- <https://site.cfp.org.br/transexualidade-nao-e-transtorno-mental-oficializa-oms>. Acesso em: 23 abr 2019.
- JESUS, J.G. Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos / Brasília: Autor, 24p. 2012.
- LOURO G. L., O CORPO EDUCADO Pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte 2000

MESQUITA, M. L.; RAMOS, S. R.; SANTOS, S. M. M. Contribuições á crítica do preconceito no debate do Serviço Social In: MUSTAFÁ, Alexandra M. (org.) Presença Ética vol. 1-anuario filosófico-social do GEPE-UFPE. Recife: UNIPRESS Gráfica e Editora do NE, 2001.

PARDINI, B. Á. e OLIVEIRA, V. H., Vivenciando a transexualidade: o impacto da violência psicológica na vida das pessoas transexuais. *Psicologia - Saberes & Práticas*, n.1, v.1, 110-118, 2017.

REDE TRANS. Rede Nacional de Pessoas Trans Brasil, C2009. Página inicial. Disponível em: <<http://redetransbrasil.org.br/>>. Acesso em: 06 de junho de 2019.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta paul. enferm.*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, June 2007.

SAGRADA, Bíblia. Nova Tradução na Linguagem de Hoje. São Paulo: Paulinas Editora, 2011.

SALLES, A. C., T. C.; CECCARELLI, P. R., A invenção da sexualidade. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 15-24, sept. 2010.

SANTOS, D. K. dos. As produções discursivas sobre a homossexualidade e a construção da homofobia: problematizações necessárias à psicologia. *Rev. Epos*, Rio de Janeiro – RJ, Vol.4, nº 1, jan-jun de 2013.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução: Chritsine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. *Gender and the politcs of history*. New York, Columbia University Press.1989

SILVA, L. A. da.; SOUZA, E. M. F. de. A epistemologia do barraco: uma breve história do movimento Lgbti em geral. *Inter-Legere—Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN Natal RN*, nº 21, jul./dez. de 2017.

TORRES, M. A. Os Significados da Homossexualidade no Discurso Moral-religioso da Igreja Católica em Condições Históricas e Contextuais Específicas. *Revista de Estudos da Religião Nº 1* / pp. 142-152, 2006.

Capítulo 13



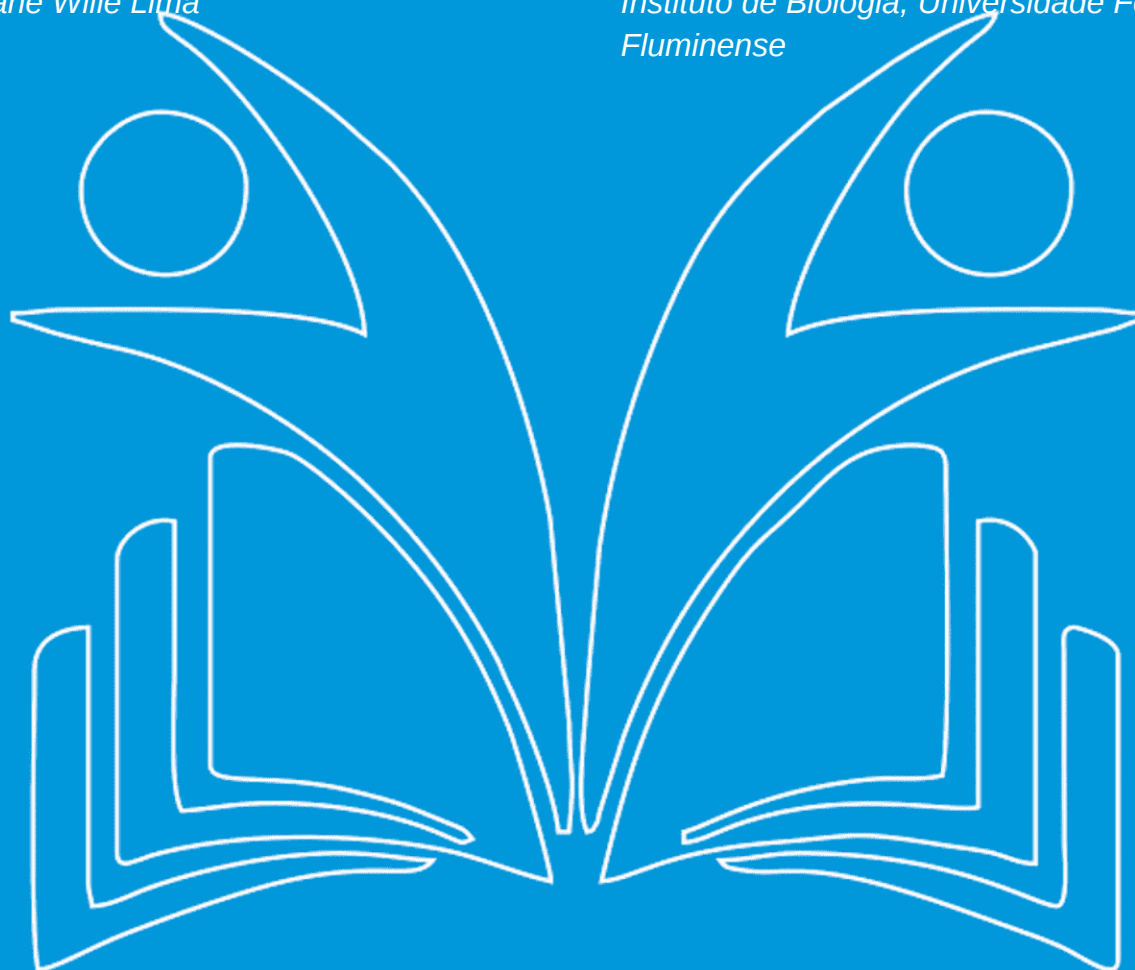
10.37423/220305496

EDUCAÇÃO BÁSICA E PANDEMIA: UM RETRATO DO AUMENTO DAS DESIGUALDADES, EXCLUSÕES E NECESSIDADES

Tailine Pereira Lomêu Formoso

Neuza Rejane Wille Lima

*Fund. de Apoio à Escola Técnica FAETEC-RJ, Fund. Municipal de Educação de Niterói-RJ
Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense*



Resumo: Dentre muitas medidas de enfrentamento à Pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, a suspensão das aulas presenciais e, posteriormente, a implementação do ensino remoto em todo o país causaram uma grande ruptura no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, agravando um cenário pré-existente. O presente estudo tem como intuito destacar, a partir de dados publicados por instituições governamentais, o acesso e a permanência dos estudantes da educação básica cinco anos antes da pandemia de COVID-19 e durante a nossa vigésima primeira pandemia (2020-2022), com vistas a avaliar a garantia do direito humano de acesso à educação dos discentes em situação de vulnerabilidade. Os seguintes bancos de dados foram obtidos nos sites que disponibilizam publicações científicas (SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES) e sites governamentais, sociais ou de comunicação (AGÊNCIA BRASIL, AGÊNCIA SENADO, CNE/CP, CNN, CTE-IRB, CUT, FIOCRU, IBGE, INEP, PNAD, PNUD, UNICEF) que foram pesquisados entre 05/03/2020 e 05/03/2020 e 36 fontes de informações foram consideradas. O recorte temporal dos dados secundários abrange 10/03/2015 até 10/03/2022. O método de análise de dados secundários obtidos foi o hipotético-dedutivo e a hipótese levantada foi “o ensino remoto adotado pelas escolas públicas brasileiras, no contexto da pandemia, foi acessível aos alunos em situação de vulnerabilidade”. O censo oficial de matrículas escolares (2015-2019) apontou um decréscimo que pode estar relacionado à contração populacional brasileira no número de crianças e jovens observado pelo censo de faixas etárias brasileira (2012-2019). O impacto da nossa 21ª pandemia, nesse cenário, se deu pelo emprego da modalidade de ensino remoto que foi adotada por todo o sistema educacional brasileiro. Tal contexto causou mais exclusões à internet para os menos favorecidos em termos econômicos e/ou geográficos, falseando a hipótese do estudo, pois houve no Brasil um aprofundamento nas desigualdades educacionais preexistentes. Tal realidade deve ser analisada no intuito de divulgar o problema e buscar soluções a médio e longo prazo. Uma possível solução seria a construção de equipes de monitores voluntários envolvendo pessoas capacitadas (na ativa ou aposentadas) para auxiliar os estudantes na recuperação das aprendizagens e fornecer apoio aos professores regentes das disciplinas de da educação básica.

Palavras-chave: COVID-19, Diversidade e Inclusão, Ensino remoto, Escola pública, Faixas etárias, SARS-CoV-2.

CENÁRIO DA NOSSA 21ª PANDEMIA

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), caracterizou a Covid-19 como uma pandemia sendo, pelo menos, a vigésima primeira vez que o Homem está enfrentando tal desafio na busca de soluções não paliativas em todas as áreas (FIOCRUZ, 2020; LIMA e REZENDE, 2020; LIMA e PAIXÃO, 2021).

O termo Covid reúne as letras que se referem em inglês a “(co)rona (vi)rus (d)isease”, isto é, "a doença do coronavírus". O número 19 que foi adicionado é o ano 2019, quando os primeiros casos na China foram oficialmente divulgados pela OMS (FIOCRUZ, 2020).

Em nosso país, até o dia 03 de março de 2022 houve 28.904.030 casos acumulados, 61.870 casos novos, 26.810.286 casos de pacientes recuperados, 1.443.166 casos em acompanhamento e 650.578 óbitos acumulados desde março de 2020 (CORONAVÍRUS BRASIL, 2022).

No início da pandemia, por recomendação da OMS, foram executadas medidas que objetivavam conter o avanço da doença. Entre as medidas estavam o isolamento social, o uso de máscara e a higienização das mãos e de objetos com álcool em gel ou com água e sabão, visando degradar o vírus SARS-CoV-19 que causa a Covid-19 (LIMA e REZENDE, 2020).

Os desdobramentos das restrições no Brasil ocasionaram, em março de 2020, o fechamento das escolas e a suspensão das aulas. Tal medida impactou todas as instituições de ensino, atingindo em torno de 47,9 milhões de alunos da educação básica (INEP, 2019). Assim, em abril de 2020, foi editada a Medida Provisória (MP) 934/2020, que dispensou tanto os estabelecimentos de ensino da Educação Básica como da Educação Superior a cumprir o mínimo de 200 dias letivos o ano em questão, mantendo a exigência da carga horária total de 800 horas para toda a Educação Básica (GOTTI, 2020).

Nesse cenário de pandemia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reorganizou e adaptou o calendário escolar brasileiro, apresentando a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais (remotas e síncronas ou assíncronas) para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (CNE/CP nº 5/2020). Com isso, gestores, pedagogos e professores enfrentaram o grande desafio de reorganizar o trabalho pedagógico, com propostas de atividades de forma não presencial. Cabe ressaltar que diante de um cenário desconhecido e inimaginável como este, o tempo de reação não foi tão rápido para todos os setores da sociedade, ou seja, muitas respostas e ações foram morosas, porém outras tiveram que ser adotadas com base em poucos critérios ou estudos prévios.

Tal situação de emergência se deparou com a realidade brasileira: embora os estudantes de 10 anos ou mais estivessem conseguindo acessar mais à internet, no ano de 2019, ainda havia 4,3 milhões de alunos que não conseguiam utilizar esse tipo de serviço, sendo que destes, 95, 9% estavam regularmente matriculados nas escolas públicas do Brasil (PNAD Contínua, 2019).

Assim, em 2020, no nosso país, houve uma redução de 579 mil matrículas na Educação Básica em relação ao ano anterior à pandemia, 2019. Em outras palavras, no ano de 2020 houve um recuo de 2,7% de matrículas, representando 579 mil a menos (6,9% na rede privada e 0,5% na rede pública) (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

ANÁLISES DOS DADOS SECUNDÁRIOS

Para tratar do assunto em questão com maior propriedade, foram realizadas pesquisas nas bases de dados da SciELO, Google Acadêmico, portal de periódicos do CAPES e portais de notícias de ampla circulação, aplicando as palavras-chave: “ensino na pandemia”, “educação na pandemia”, “educação acessível na pandemia” e “impactos da pandemia na educação”. Toda a seleção de artigos e o levantamento em sites e outras fontes de documentação foram coletados e processados em um período de um ano (05 de março de 2020 a 05 de março de 2022). Foram consideradas e referendadas 36 fontes de informações.

O método elencado para análise dos dados foi o hipotético-dedutivo (VIEIRA et al., 2017). Assim, a hipótese nula levantada foi de que o ensino remoto adotado pelas escolas públicas brasileiras, no contexto da pandemia, foi acessível aos alunos em situação de vulnerabilidade.

A partir da investigação, análise e discussão dos dados coletados, o presente estudo apresenta contribuições no sentido de analisar se as estratégias de ensino oferecidas pelos dirigentes educacionais brasileiros foram acessíveis aos estudantes das escolas públicas, especialmente os em situação de vulnerabilidade e fomenta proposições a respeito de caminhos que podem ser adotados para minimizar as desigualdades educacionais exacerbadas.

RESULTADOS BÁSICOS

Houve o registro de mais de 5 milhões de estudantes brasileiros que não tiveram acesso à educação no final do ano letivo do ano de 2020 (UNICEF, 2021). Com base nos dados e informações disponíveis em sites, documentos científicos e publicações de órgãos governamentais, facilmente verificou-se que o ensino remoto deu visibilidade às práticas educacionais excludentes que por falta de recursos são

adotadas pelas escolas públicas brasileiras, fato este extremamente preocupante quanto à formação cultural e social de crianças e jovens.

Esse resultado aponta para a necessidade de uma reformulação do modelo educacional vigente, com políticas públicas educacionais comprometidas com a inclusão, o acesso e a qualidade da educação, principalmente para aqueles que tem pouco ou nenhum acesso à rede de conexões globais que permite o compartilhamento instantâneo de dados entre dispositivos (internet).

Isso se deu porque os planos educacionais oferecidos, durante o primeiro ano da pandemia (2020), não consideraram ou contornaram as condições econômicas e sociais adversas dos estudantes, quanto ao acesso ao ensino remoto, claramente falseando a hipótese levantada na presente pesquisa.

É inerente a qualquer sociedade humana que

[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990).

Trazemos no **Quadro 1** um resumo do cenário do Censo Escolar do Brasil no período de pandemia, apontando as questões relacionadas às reduções nos números de matrículas no ensino básico, considerando a: (i) a educação infantil, (ii) o ensino fundamental, (iii) o ensino médio e (v) o ensino profissional e (vi) a educação especial (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

Quadro 1 – Cenário da Educação Básica no Brasil antes e nos dois primeiros anos da pandemia (2020-2021).

A) Educação Infantil
- Aumento de 8,4% de alunos inscritos entre 2016 a 2019 com até 3 anos de idade. - Em 2019, 70,9 mil creches estiveram em funcionamento no país. - Do ano 2019 para 2020 houve uma redução de 1,6% no número de matrículas, refletindo, principalmente, pela redução de 7,1% no número de estabelecimentos da rede privada. - Em 2020, 33,1% das crianças estavam matriculadas nas creches da rede privada e 50,9% delas estavam em instituições do setor público, totalizando 84% do montante potencial de alunos. - Provavelmente, os 16% das crianças que não frequentaram as creches públicas ou privadas estavam sob a responsabilidade de familiares ou tutores que optaram pelo cancelamento da matrícula por conta da pandemia.
Ensino Fundamental
- Em 2020, foram registradas 26,7 milhões de matrículas, no ensino fundamental. - Esses valores representam 3,5% a menos do que em 2016, quando se inicia a série histórica da formação dos estudantes. - No período considerado também foi verificada uma redução no número de matrículas nos anos iniciais (4,2%) em relação aos números dos anos finais (2,6%).
B) Ensino Médio E Profissional
- No período pré-pandemia (2016 e 2019) verifica-se uma redução de 8,2% no número de adolescentes entre 15 a 17 anos. - Porém, em 2020, foram concretizadas 7,6 milhões de matrículas no ensino médio, sendo esse número superior somente em 1,1% (83.600 de matrículas) em relação aqueles realizados de 2019. - A formação dos jovens na rede estadual contou com 84,1% no total de matrículas (6,3 milhões de alunos).
C) Educação Especial*
- Em 2020, o número de crianças que foram matrículas na educação especial totalizou 1,3 milhão. - Essas matrículas representam um aumento de 34,7% de 2020 em relação a 2019. - A participação de alunos de 4 a 17 anos na educação especial passou de 89,5% (em 2016) para 93,3%, (em 2020). - Prevalente, estes dados positivos refletem as ações e leis de inclusão que vem sendo implementada em nosso país, tanto na rede pública como na rede privada.

Enfim, um resultado positivo dentro de um cenário caótico por conta de alguns fatores sociais e econômicos relacionados ou não à crise na saúde devido ação do SARS-CoV-2.

Fontes: LIMA e REZENDE (2020), AGÊNCIA BRASIL (2021), LIMA e PAIXÃO (2021). (*alunos que expressam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, tanto em classes comuns como em classes especiais exclusivas).

CINCO ANOS ANTES DA PANDEMIA

Nos últimos cinco anos antes da pandemia causada pelo novo corona vírus (SARSCoV-2) o censo de educação básica aponta para a redução moderada nas taxas anuais de matrícula de alunos nas redes de ensino, houve uma redução de 48.796.512, em 2015, para 47.874.246, em 2019, onde a participação da rede pública foi de 81,44% do total (em 2015) e 80,92% do total (em 2019) como demonstra a **Figura 1**.

Assim, em termos percentuais, a redução total entre 2015 e 2019 foi de apenas 1,89%, sendo que a rede pública contribuiu mais para esse decréscimo (2,51%) em relação à rede privada (0,85%). Em outras palavras, a redução das matrículas na rede pública contribuiu com 74,7% do total (BRASIL, 2019).

A **Figura 2** aponta que houve um decréscimo no percentual de crianças e adolescentes residentes no Brasil que estiveram fora da escola no interstício de 2016 para 2019 (IBGE/PNAD, 2019). Os dados da **Figura 3** desconsideraram nos cálculos realizados o valor de 549.466 adolescentes de 15 a 17 anos que haviam declarado já ter completado o Ensino Médio e, portanto, não estavam mais nos colégios. Foi documentado que 148.026 de jovens ainda estavam frequentando o colégio, porém 401.440 de jovens já estavam fora do sistema educacional do ensino médio.

Através da **Figura 4** é possível observar que em ordem crescente as regiões brasileiras foram impactadas quanto à exclusão escolar de modos diferentes, sendo, segunda sequencia crescente: (i) Centro-Oeste: 10,6%, (ii); Sul= 12,7%; (iii) Norte= 17,4%; (iv) Sudeste= 28,8%; (v) Nordeste = 30,1%).



GRÁFICO 1
TOTAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A REDE DE ENSINO – BRASIL – 2015-2019

Figura 1 – Censo de matriculados 2015-2019. Fonte: BRASIL (2020a).

Gráfico 3. Percentual de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola, Brasil (2016-2019)

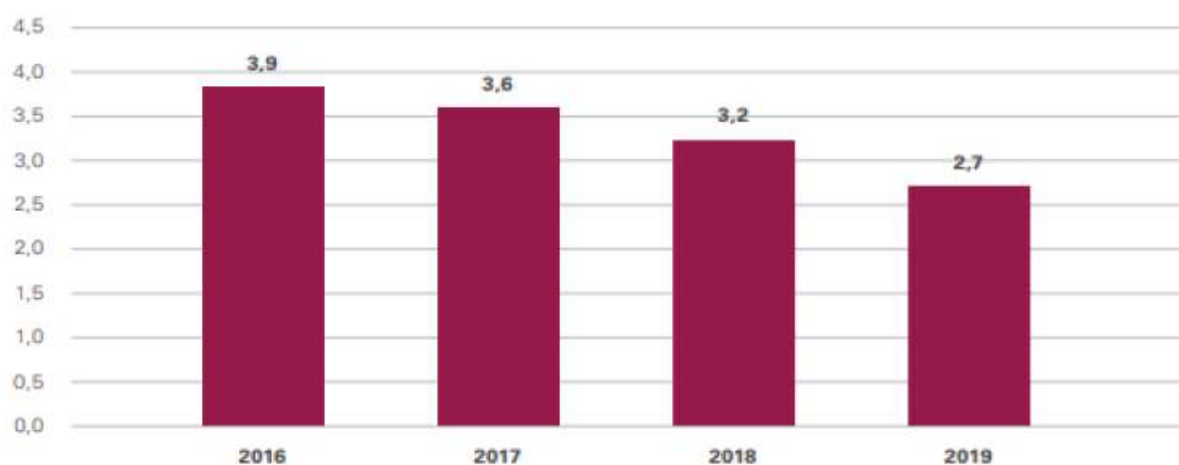


Figura 2 – Percentuais (%) de evasão escolar para o período entre 2016 a 2019. Fonte: IBGE. PNAD (2019).

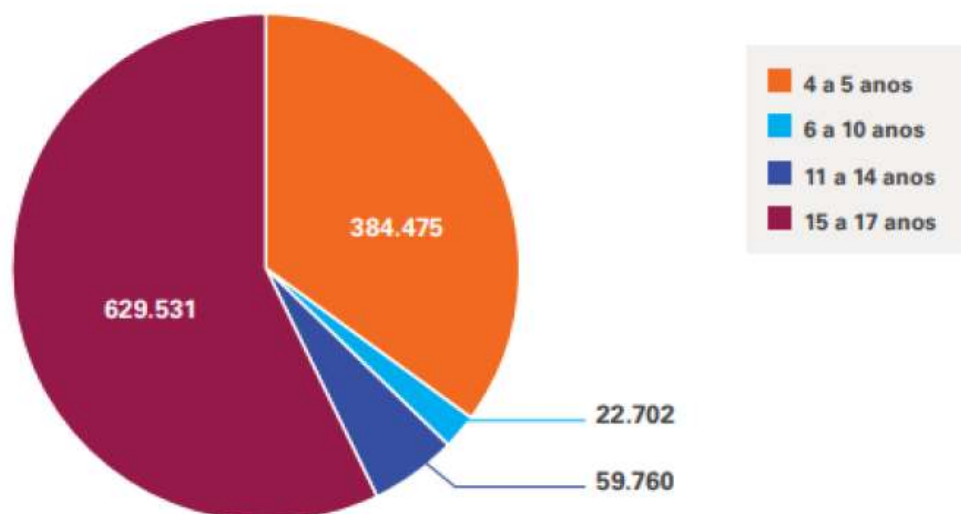
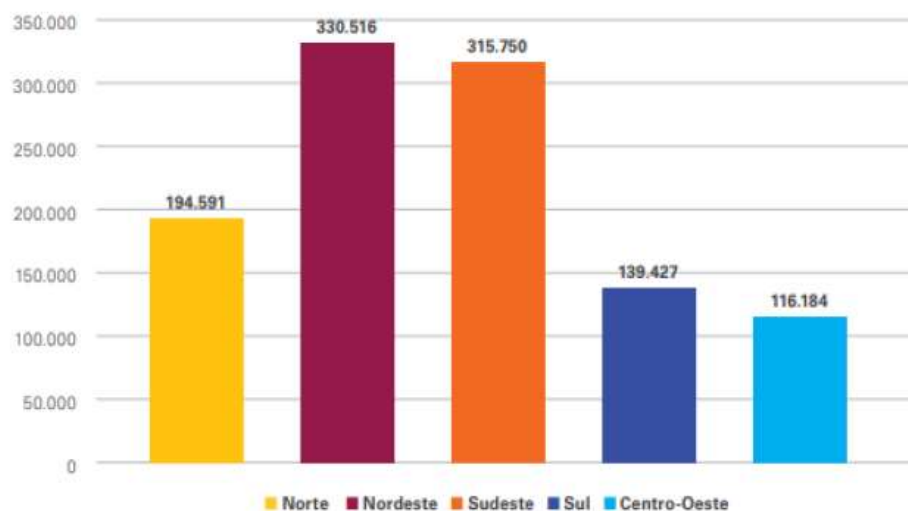
Gráfico 1. População de 4 a 17 anos fora da escola, Brasil, 2019

Figura 3 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua para faixas de pessoas etárias no Brasil (2012-2019). Fonte: IBGE/PNAD (2019).

O quadro estatístico representado nas Figuras de 1 a 4 é extremamente preocupante. Porém, quando se analisa a pirâmide etária segundo o censo do IBGE (2020), especialmente, nos grupos etários mais jovens (entre 0 e 19 anos de idade), se verifica que também houve uma retração populacional por conta da redução na taxa de natalidade (**Figura 5**). Essa retração aconteceu de modo mais acentuado entre as camadas da população economicamente menos favorecidos (LABOISSIÈRE, 2015). Claramente, entre 2003 e 2013, a quantidade de filhos por família reduziu em 10,7% como um todo.

Na camada populacional dos 20% mais pobres, a redução no número de filhos foi de 15,7%. Se considerarmos somente a região Nordeste do Brasil, a redução foi ainda maior (26,4%) (LABOISSIÈRE, 2015) (**Figura 6**).

Um dos possíveis fatores que explicam essa situação é a possibilidade de as mulheres mais pobres adquirirem anticoncepcionais com o auxílio do dinheiro do programa Bolsa Família, tendo em vista que o fornecimento de tais produtos não ocorre de modo regular e/ou suficiente pelos postos de saúde (LABOISSIÈRE, 2015).

Gráfico 2. População de 4 a 17 anos fora da escola, regiões, 2019**Figura 4** – Valores de crianças e jovens fora da escola no ano de 2019 para cada região do Brasil.

Fonte: IBGE. Pnad 2019.

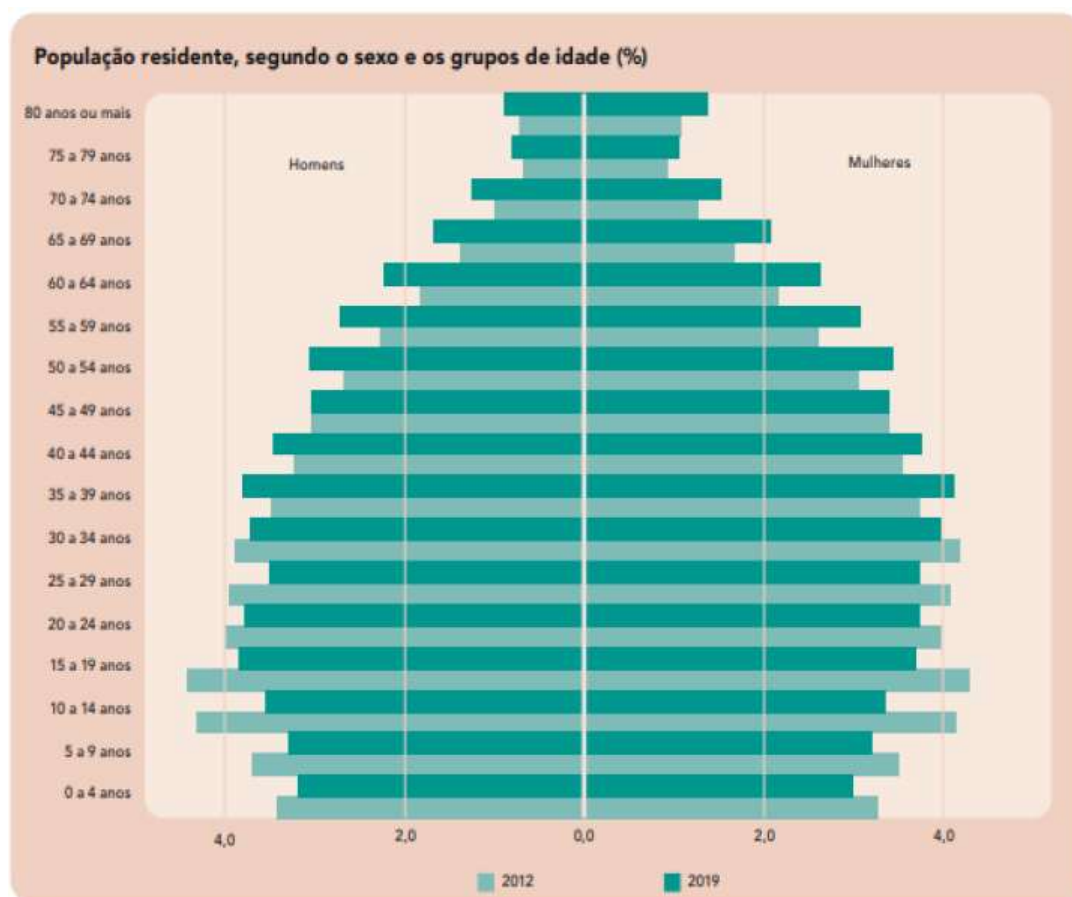
**Figura 5** – Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua para faixas de pessoas etárias no Brasil (2012-2019). Fonte: BRASIL, 2020a.



Figura 6 – Panorama da redução populacional no Brasil entre 2003 e 2013. Fonte: LABOISSIÈRE (2015).

COVID-19: APROFUNDANDO AS EXCLUSÕES

O direito ao acesso e à permanência escolar é assegurado a todos, contudo, efetivamente, na prática, isso requer a oferta de condições de aprendizagem e formação, desenvolvendo todo o potencial e as habilidades das crianças e dos adolescentes para que possam, em condição de dignidade humana, exercer a sua cidadania, independente das suas condições sociais e/ou genéticas e/ou físicas e/ou mentais.

Todavia, dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD-IBGE, 2020) revelam a baixa escolarização da população brasileira, o alto índice de evasão escolar, principalmente no ensino médio, e os altos índices de analfabetismo na região nordeste e entre pessoas ditas negras ou pardas. Esse panorama evidencia que o direito fundamental ao ensino e à aprendizagem não vem sendo garantido, principalmente à população mais vulnerável. Desta forma, tornam-se visíveis as desigualdades na educação brasileira.

Ainda, pesquisas conduzidas por Castro (2009) revelam que:

[...] no que diz respeito ao analfabetismo, mostraram-se as seguintes características: é bem mais acentuado na população negra; as regiões menos desenvolvidas, os municípios de pequeno porte e as zonas rurais são aquelas que apresentam piores índices: está fortemente concentrado na população de baixa renda (CASTRO, 2009, p. 694).

Assertivamente, os direitos educacionais, com respeito ao acesso e à permanência do aluno na escola, não vem sendo garantidos a contento na grande maioria do território nacional. Dessa forma, a educação brasileira continua sendo marcada pelas desigualdades (GOLDEMBERG, 1993).

Arelado à realidade já existente, a pandemia ocasionou novas demandas jamais enfrentadas no cenário educacional em nosso país. A interrupção do funcionamento das escolas acarretou impactos ao planejamento didático, cronograma e dinâmica das aulas. Com o fechamento repentino das escolas e o advento do ensino remoto emergencial, iniciado no ano de 2020, os municípios e os estados brasileiros articularam-se de diferentes maneiras para garantir a aprendizagem dos alunos. Os gráficos em seguida (Figuras 7 e 8) evidenciam os meios utilizados para a transmissão das aulas remotas nos estados e nas capitais brasileiras. Análises estatísticas de novembro de 2020, apontou que mais de 5 milhões de crianças e jovens de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia (UNICEF, 2021). Nota-se que a internet foi o recurso mais usado para a transmissão das aulas pelos estados e capitais brasileiros. Todavia, considerando o fechamento das escolas no mês

de março de 2020, pouco mais de 40% das capitais brasileiras utilizavam a internet, como meio para a transmissão das suas aulas, no mês de abril (CGRT-BRFED, 2020).

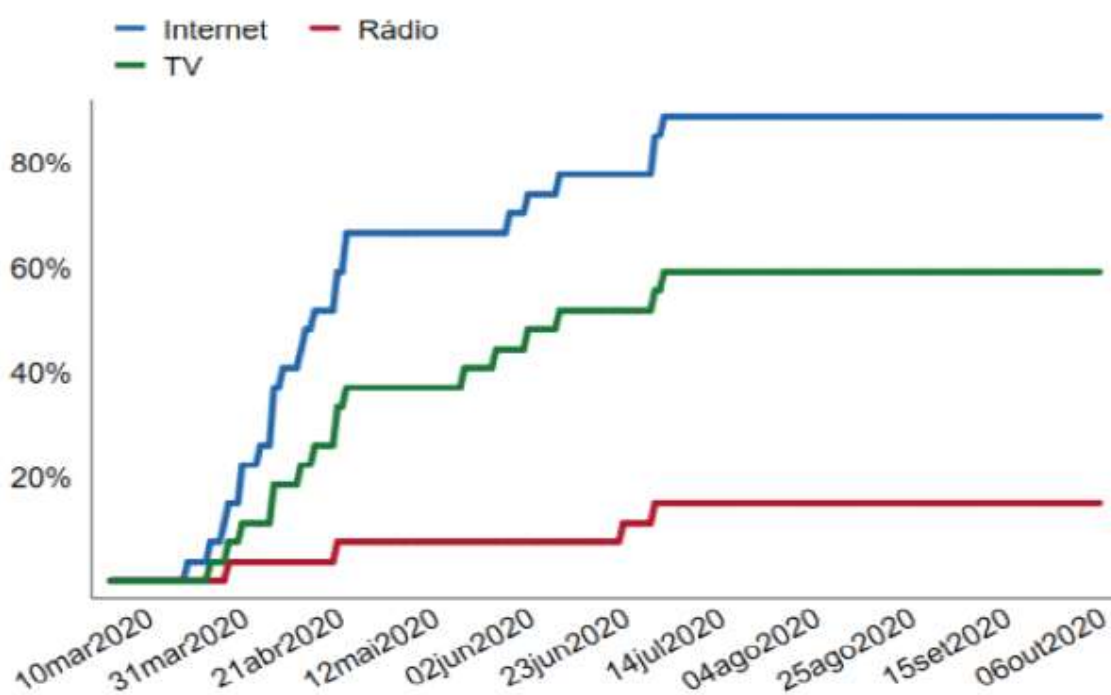


Figura 7 – Porcentagem de acesso considerando-se os estados por meio de transmissão (março a outubro de 2020). Fonte: CGRT-BRFED (2020).

Somente a partir do mês de agosto que 80% das capitais passaram a oferecer as aulas pela internet, regularmente. Interessante observar que embora tenha ocorrido um aumento no acesso à internet, no ano de 2019, pelos estudantes de 10 anos ou mais, ainda há 4,3 milhões de alunos que não conseguiram utilizar esse tipo de serviço, sendo que destes, 95,9% estavam regularmente matriculados nas escolas públicas do Brasil (UNICEF/IPAC, 2021).

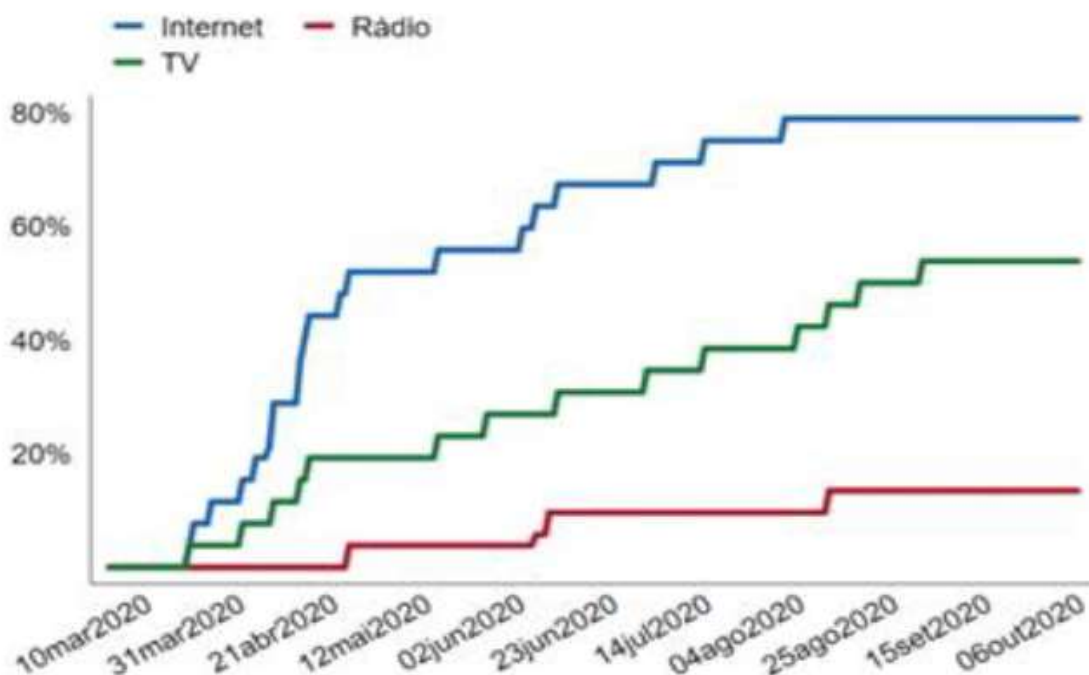


Figura 8 – Porcentagem de acesso considerando-se as capitais brasileiras (março a outubro de 2020).

Fonte: CGRT-BRFED (2020).

Outro recurso utilizado foi à distribuição de apostilas, chegando ao máximo de pouco mais de 20% nas capitais, conforme é possível observar nos gráficos em seguida (**Figuras 9 e 10**).

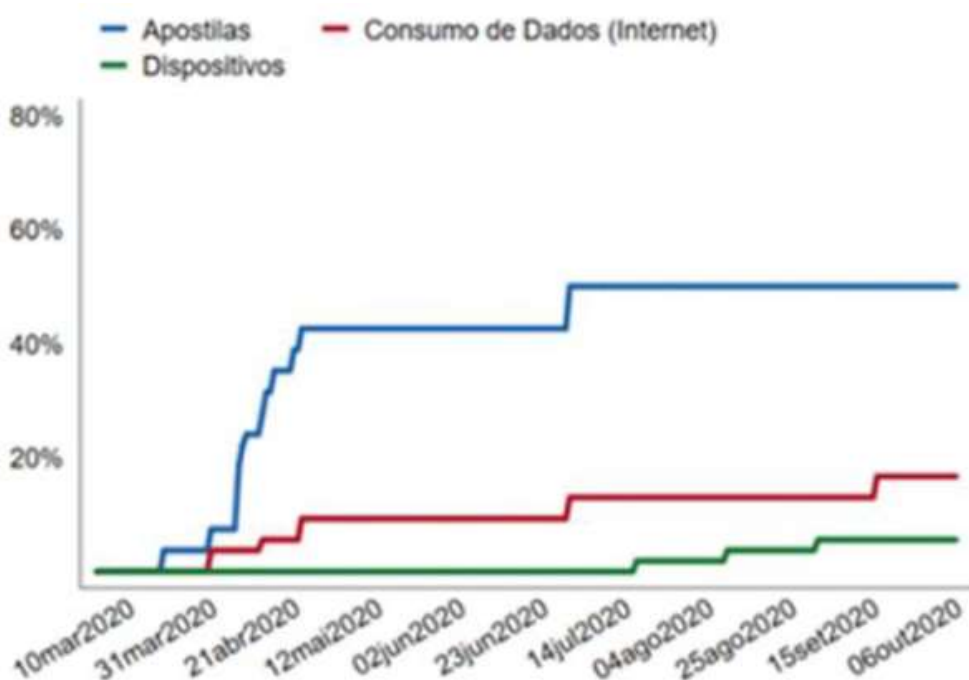


Figura 9 – Porcentagem de estados por meio de acesso (março a outubro de 2020). Fonte: CGRT-BRFED (2020).

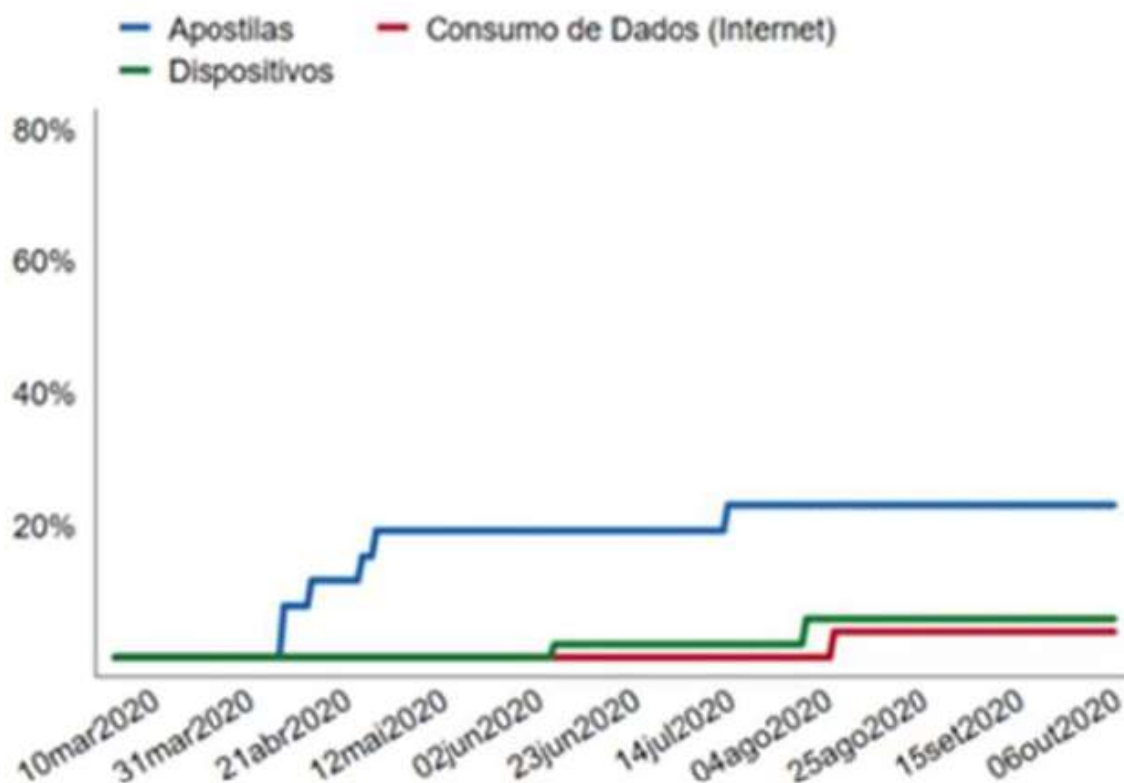


Figura 10 – Porcentagem de capitais por meio de acesso (março a outubro de 2020). Fonte: CGRT-BRFED (2020).

No que diz respeito ao recebimento de algum equipamento ou pacote de dados para uso do aluno nas aulas remotas, as respostas das famílias corroboram com o investimento realizado pelos governos brasileiros. Porém, segundo pesquisa do Datafolha (2021), o recebimento de equipamentos ou acesso de dados pelos alunos por parte do governo brasileiro foi infimo, não ultrapassando 3%.

No que tange ao acesso à internet, pesquisas sobre os impactos primários e secundários causados pela COVID-19 em crianças e adolescentes (UNICEF, 2021), revelam que 35% das famílias entrevistadas relataram a falta de acesso à internet ou a baixa qualidade de conexão como uma dificuldade para a realização das atividades escolares remotas e muitas vezes concomitantes entre mais de dois filhos em idade escolar. Agravando esse quadro, verificou-se que destes alunos com pouco ou nenhum acesso regular à internet, 42% que se autodeclararam como negros ou pardos. Ademais, cerca de 35% dos alunos relataram a falta de tempo dos adultos para acompanhar ou orientar seus acessos à internet e cumprimento de tarefas e provas remotas. A ausência total de equipamentos adequados (tablet, computadores, celulares) foi apontada por 31% dos alunos como dificuldades intransponíveis.

Assim, a falta de acesso à internet, principal estratégia adotada pelos dirigentes educacionais para o ensino remoto, e a dificuldade de equipamentos para acessar as aulas foram determinantes para que os alunos ficassem excluídos do processo de aprendizagem. Uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) revela os números desse cenário dramático:

[...] em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil (UNICEF, p. 44, 2021).

Há ainda outros motivos que dificultaram ou impediram os alunos de acompanhar as aulas ministradas de modo remoto em 2020 e 2021 (**Figura 11**).



Gráfico 1: Motivos para não acompanhar aulas ou atividades remotas, percentual de usuários de internet que não acompanharam as aulas ou atividades ofertadas pela escola (Fonte: Painel TIC Covid-19)

Figura 11 – Frequência dos fatores que dificultaram ou impediram que os alunos acompanhassem as aulas remotas. Fonte: QUILIÃO e SANTI (2021).

Entre aqueles que conseguiram acesso às aulas remotas, verifica-se os seguintes percentuais, entre as diferentes classes sociais, quanto ao uso do celular: classes D e E 54%, classe C 43% e classe A e B 22%. Os estudantes dessas últimas classes sociais utilizaram os notebooks em 45% das vezes (**Figura 12**).

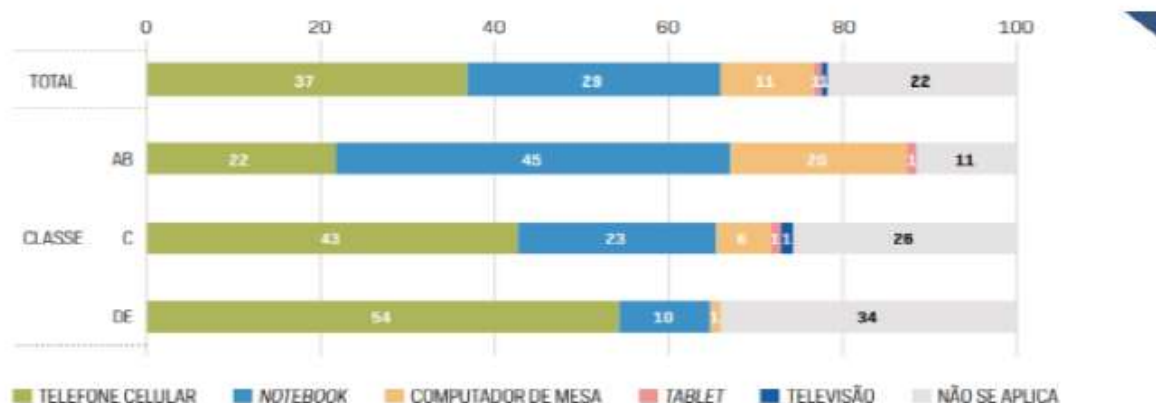


Gráfico 2: Dispositivos utilizados com maior frequência para acompanhamento de aulas ou atividades remotas por classe socioeconômica. Fonte: Painel TIC Covid-19

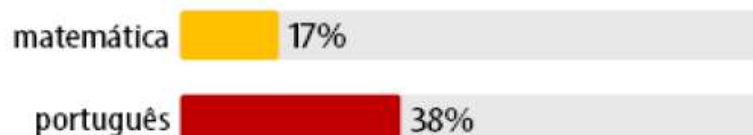
Figura 12 - Frequência total e por classes sociais (AB, C, DE) de cinco meios de comunicação. A categoria **NÃO SE APLICA** indica a impossibilidade de assistir as aulas remotamente. Fonte: QUILIÃO e SANTI (2021).

No ano de 2020, houve no Brasil cerca de 280 dias sem atividades didáticas presenciais com consequências previsíveis ou imprevisíveis (INEP, 2020). Segundo o estudo denominado “Perda de Aprendizagem na Pandemia” estimou-se que houve ausência de construções de conhecimento em cerca de 70% para os conteúdos de Matemática e de 60% para os conteúdos de Português. Cenário educacional semelhante foi verificado para as turmas do 3º. ano do Ensino Médio, pois houve uma perda de cerca de 70% tanto em Matemática como em Português. (INSPIER, 2021; ARAÚJO, 2021) (**Figura 13**).

De acordo com o documento intitulado: Resultados do questionário resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil (INEP, 2020), as pontuações alcançadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio revelam o mesmo nível de aprendizado que eles tiveram no 9º ano do Ensino Fundamental. Este apontamento se sustenta no perfil total da redução de pontos em proficiência nas disciplinas de Matemática e Português (ARAÚJO, 2021) (**Figura 14**).

Rendimento educacional - Brasil

Aprendizado dos alunos no ensino remoto com relação ao esperado no presencial*



Engajamento dos alunos da rede estadual no ensino médio remoto em 2020



*Independentemente da idade e da série.

Fonte: Insper e Instituto Unibanco

agência **senado**

Figura 13 – Rendimentos dos alunos Fonte: ARAÚJO (2021).

Queda na proficiência no ensino médio

Ingressaram no 3º ano do ensino médio em 2021 com:



Obs.: Com base no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Fonte: Insper e Instituto Unibanco

agência **senado**

Figura 14 – Perfil total da queda de pontos em proficiência em Matemática e Português. Fonte: ARAÚJO (2021).

Os impactos resultantes da pandemia na aprendizagem já começam a ser mensurados por pesquisadores e órgãos governamentais ou não governamentais. Seguem no **Quadro 2** os quatro principais registros dos prejuízos educacionais causados pela pandemia que obtivemos em nossa pesquisa.

Quadro 2 – Trechos de registros dos prejuízos educacionais causados pela pandemia, indicando as fontes e as páginas.

Segundo o economista e pesquisador da FGV, Marcelo Neri, há um atraso educacional muito relevante. A grande piora foi observada nos alunos dos cinco aos nove anos de idade, grupo em que os indicadores educacionais estavam em maior melhora nos últimos 40 anos. O fato é que essa é uma idade (dos cinco aos nove anos) decisiva em termos de educação, e a gente andou 15 anos para trás. Sem falar no tempo de escola. Essa deterioração foi maior nos segmentos mais pobres. Na região Norte do país, a queda foi muito maior do que no Sul e Sudeste, compara (CNN, 2021, p. 1).
Há mais de um ano, a crise desencadeada pela Covid-19 afeta vários aspectos da experiência humana em diversas faixas etárias. Crianças nascidas pouco antes do início da pandemia ou até mesmo durante esse período estão entre as mais afetadas. Na faixa de 1 a 3 anos de idade, a criança vive um momento crucial no desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e de socialização. E essa evolução vem sendo prejudicada de maneira significativa pela necessidade de distanciamento social (UFMG, 2021, p. 1).
O número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabiam ler ou escrever saltou de 1,429 milhão em 2019 para 2,367 milhões em 2021 – um aumento de 65,6%. Em percentuais o salto é de 25,1% para 40,8% de crianças nessa faixa etária (CUT, 2022, p. 1).
No ensino infantil, 8,9 milhões de crianças de 0 a 5 anos foram atingidos pela interrupção das atividades presenciais no país. Mas os impactos no desenvolvimento e bem-estar das crianças na pré-escola foram desiguais: filhos de famílias com maior nível socioeconômico tiveram perdas equivalentes a quatromeses, enquanto as de nível socioeconômico mais baixo tiveram danos de até seis meses (UFRJ, 2022, p. 1).

Fonte: CNN (2021); UFMG (2021); (CUT, 2022); UFRJ (2022).

Ao correlacionarmos as medidas educacionais adotadas pelo poder público, no contexto da pandemia, com os resultados que denotam os prejuízos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, inferimos que foi reforçada a exclusão dos estudantes mais vulneráveis que acabaram tendo o seu direito à educação negada. Dessa maneira, a hipótese levantada no começo do estudo resultou falsa, pois, o ensino remoto adotado pelas escolas brasileiras, no contexto da pandemia, não foi acessível a todos os alunos, especialmente os em situação de vulnerabilidade (CNN, 2021; UFMG, 2021; UNICEF, 2021; CUT, 2022; UFRJ, 2022).

As tragédias que acometem a educação brasileira têm consequências graves e longínquas na vida e no desenvolvimento das crianças e dos jovens. Embora os governantes tenham tentado suprir a educação dos estudantes por meio do ensino remoto, o acesso desigual à educação afastou as crianças e os jovens da escola, aprofundando ainda mais as lacunas educacionais que existiam antes da pandemia (GOLDEMBERG, 1993).

ESTAMOS NO CAMINHO CERTO?

Sim, nessa situação crítica e inesperada, apesar das previsões dos especialistas nas áreas ambientais e da saúde e ainda precisamos retomar e reconstruir nossas vidas com base em novos paradigmas (LIMA e REZENDE, 2020, 2021; LIMA e PAIXÃO; 2021; LIMA e GOMES, 2021). Nesse cenário educar é imprescindível e vacinar todos é mais do que necessário. Mas como estamos em termos de imunização no Brasil e no mundo?

A primeira pessoa a ser vacinada para proteção contra COVID-19 foi uma mulher de 90 anos que vive na Inglaterra, em 8 de dezembro de 2020. No Brasil, a primeira vacinação contra esta doença foi no dia 17 de janeiro de 2021, sendo ministrada numa enfermeira de 54 anos, na cidade de São Paulo. No nosso país, até 4 de março de 2022, a cobertura vacinal foi já contemplou: 83,8% para a 1ª. Dose / 73,2% para a 2ª. Dose / 31,0% para a 3ª. Dose. Para o mundo os valores para essa mesma data são: 63,8%; para a 1ª. Dose / 56,4% para a 2ª. Dose / 18,2% para a 3ª. Dose. Os gráficos de variação na quantidade de pessoas vacinadas desde o início em cada local até 4 de março de 2022 estão indicados nas **Figuras 15 a 18**.

Nota-se tanto no Brasil como no mundo quantidade de pessoa para cada uma das três doses, excluindo as pessoas que tomaram a dose única ainda, vem decrescendo e o quadro vacinal brasileiro é maior do que a contagem mundial (**Figuras 15 e 16**). As estatísticas sobre a vacinação em 26 países e no mundo até o dia 4 de março de 2022 (**Figura 17**) revelam que o Brasil está em 9º. lugar no quadro vacinal, estando afrente de importantes países dentro da economia mundial como Japão (11º. lugar), França (12º. lugar), Reino Unido (13º. lugar – onde a vacinação foi iniciada), EUA (15º. lugar), Alemanha (16º. lugar), Índia (19º. lugar), México (22º. lugar) e Rússia (25º. lugar). A média mundial se encontra em (23º. lugar).

Vacinação

Fonte: [Our World In Data](#) · Última atualização: há 2 dias

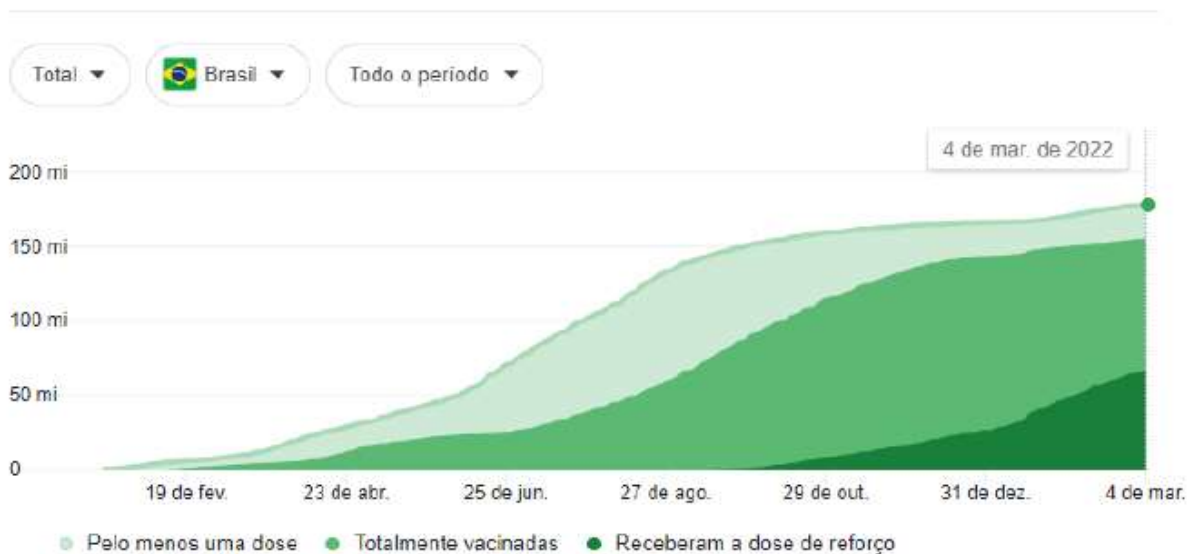


Figura 15 – Cobertura vacinal até 4 de março de 2022 no Brasil; Fonte: Dados disponíveis na Plataforma Google com base no site Our Word in Data (2022).

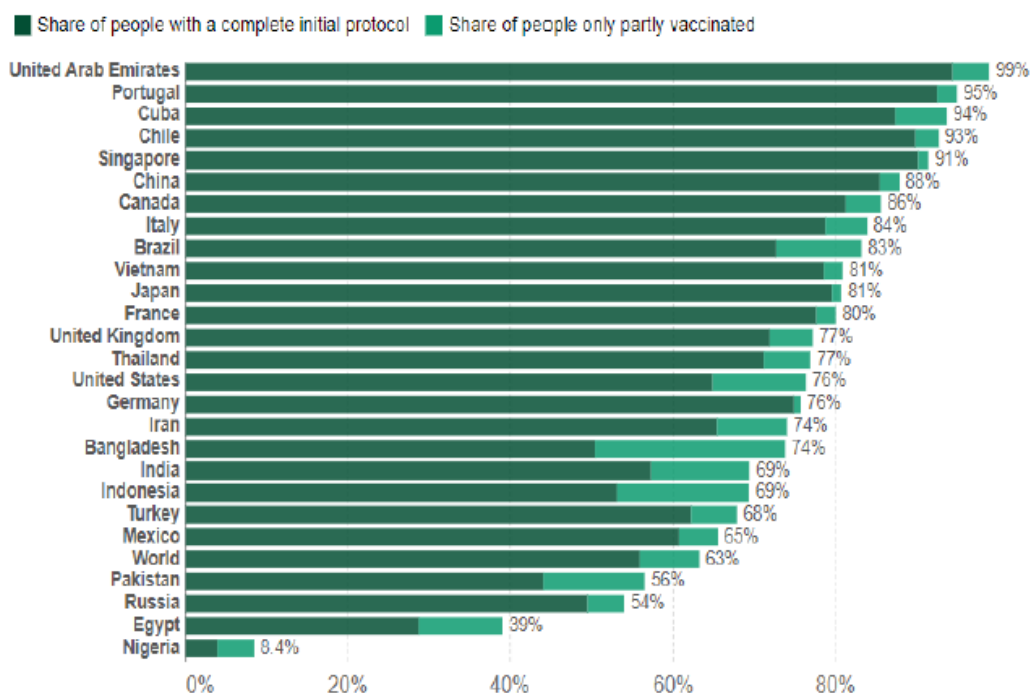
Vacinação

Fonte: [Our World In Data](#) · Última atualização: há 2 dias



Figura 16 – Cobertura vacinal até 4 de março de 2022 no Mundo. Fonte: Dados disponíveis na Plataforma Google com base no site Our Word in Data (2022).

Share of people vaccinated against COVID-19, Mar 4, 2022

Our World
in Data

Source: Official data collated by Our World in Data

Note: Alternative definitions of a full vaccination, e.g. having been infected with SARS-CoV-2 and having 1 dose of a 2-dose protocol, are ignored to maximize comparability between countries.

CC BY

Figura 17 – Cobertura vacinal até 4 de março de 2022 em 26 países e no Mundo. Fonte: Dados disponíveis na Plataforma Google com base no site Our Word in Data (2022).

Sem dúvidas, o quadro vacinal mais preocupante é aquele verificado no continente africano, onde países como a Tanzânia nem apresentou as estatísticas do quadro vacinal, sendo que a grande maioria não passou de cerca de 50% de sua população vacinada (**Figura 18**).

Sem vacinação se torna ainda mais difícil retornar a um “novo normal” no Brasil e no mundo, tanto entre alunos e seus familiares e também seus educadores nos sistemas regulares de ensino, como para todas as atividades humanas.

COVID-19 vaccine doses administered per 100 people, Mar 4, 2022

All doses, including boosters, are counted individually. As the same person may receive more than one dose, the number of doses per 100 people can be higher than 100.

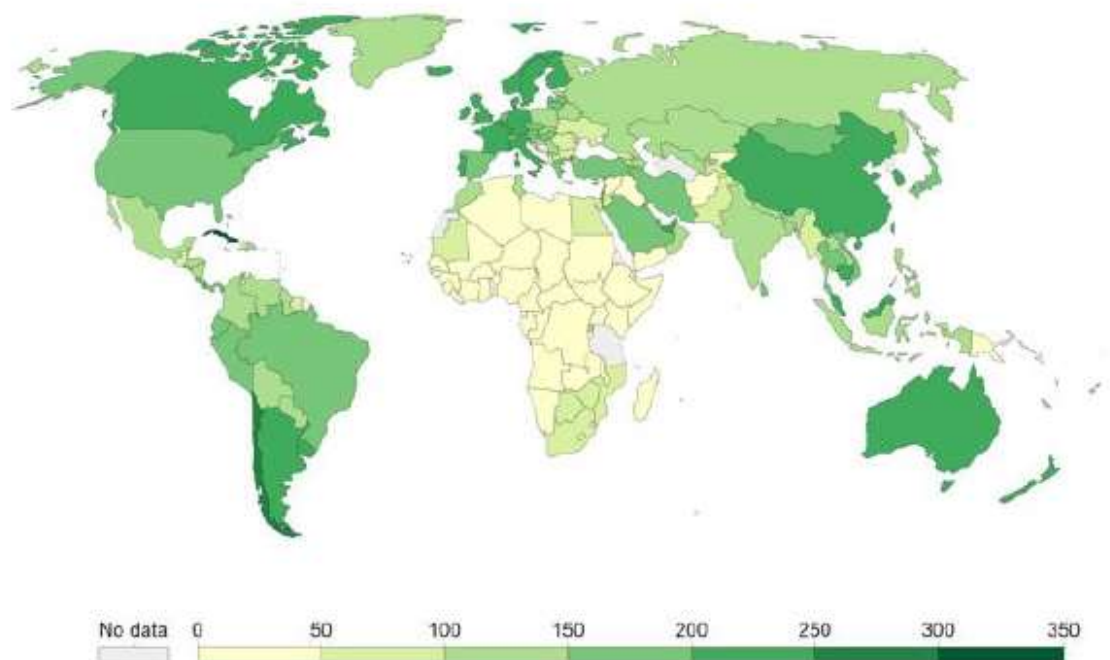


Figura 18 – Cobertura vacinal até 4 de março de 2022 em 26 países e em todos os países do Mundo.

Fonte: Dados disponíveis na Plataforma Google com base no site Our Word in Data (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo problematizou, no contexto da pandemia do novo coronavírus, a questão do acesso à educação pelos estudantes e a garantia do direito universal à educação. Os dados, evidenciados em diferentes pesquisas, salientam que o acesso ao ensino remoto foi desigual e excluiu principalmente os estudantes que já viviam em situação de vulnerabilidade social e limitação ao ensino de qualidade, a exemplo daqueles que se consideram negros ou pardos. Sem garantir a aprendizagem, o ensino remoto oferecido pelos estados e municípios brasileiros, foi excludente, agravou as desigualdades educacionais e não assegurou o direito universal à educação como é previsto em Lei.

As instituições de ensino não podem continuar sendo as mesmas após esse prolongado tempo de afastamento dos estudantes e oferta precária de ensino remoto. A exclusão educacional dos alunos, sempre existente no cenário educacional brasileiro, e o aprofundamento das desigualdades educacionais tornam claro que é necessária uma reformulação do modelo de educação vigente e, um maior apoio financeiro por parte do governo, em caracter emergencial.

Todo esse transtorno causado pela pandemia, que vivemos por conta do vírus SARS-CoV-2, propiciou questionar, ainda mais, a necessidade do aluno assumir o protagonismo no ato de construir os seus conhecimentos, deixando de ser um sujeito passivo e um mero “receptor” de informações. Diante da nova realidade social e tecnológica, evidenciadas em consequência desta pandemia, é premente reformular e superar o modelo instrucional escolar atual.

A recuperação da aprendizagem dos estudantes brasileiros é um projeto de engajamento de toda a sociedade com investimento financeiro e humano dos gestores públicos. É necessário o investimento em equipamentos tecnológicos e internet de boa qualidade nas escolas, o uso das mídias e a mediação tecnológica podem contribuir para a minimização das perdas na aprendizagem dos alunos. Assim, se propõe a formação de equipes constituídas por estudantes universitários, professores na ativa e/ou aposentados podem auxiliar os estudantes na recuperação da aprendizagem e fornecer apoio pedagógico aos professores regentes da educação básica.

As políticas públicas precisam estar comprometidas com uma educação inclusiva e de qualidade para reduzir as perdas educacionais de muitos estudantes, inclusive aqueles em condições de vulnerabilidade econômica e de saúde como é o caso das crianças com deficiências física, visual, auditiva e intelectual. Desse modo, vislumbra-se um complexo cenário de perdas, como o aumento das barreiras ao acesso no ensino médio e superior.

Sim, há muito trabalho pela frente! Temos que nos vacinar tantas vezes forem necessárias uma vez que os sistemas de ensino ainda têm o grande desafio de resgatar os mais de 5 milhões de estudantes que estão fora do ambiente escolar (presencial ou remoto). Incluí-los no processo de aprendizagem acessível a todos é um dever do estado e uma demanda dos familiares e responsáveis pelas nossas crianças.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico> . Acesso em: 03 mar. 2022.

ALBUQUERQUE, M. S. V. et al. O desafio da inclusão de pessoas com deficiência na estratégia de enfrentamento à pandemia de COVID-19 no Brasil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 29, n. 5, e2020770, 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/ress/2020.v29n5/e2020770/pt>. Acesso em 22 fev. 2022.

ARAÚJO, A. L. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder pública. AGÊNCIA SENADO, 2021. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico> . Acesso em 03 mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90#art-53>. Acesso em 01 ago. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Diário Oficial da União. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Ensino/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 5, de 28 de abril de 2020. MEC. 2020b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2021

CASTRO, J. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p.673-697, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>. Acesso em: 28 set. 2021.

CGRT-BRFED. COVID-19 Government Response Tracker for the Brazilian Federation. 2020. Disponível em: <https://github.com/cgrtbrfed/covid19brpolicyresponses> . Acesso em 01 ago. 2021.

CLEMENTE, Américo Augusto Nogueira; DIAS, Ademir; FRANCA FILHO, Guilherme Ataíde; TOSCANO, Marcílio. Metodologia científica no Brasil: ensino e interdisciplinaridade. *Educação e Realidade*, v. 42, n. 1, p. 237-260, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/fY9tm7Nfby8z5GrTqMBdMCg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 05 mar. 2022. - Verificar CNN - Cable News Network. Alfabetização no Brasil retrocedeu 15 anos durante a pandemia. PORTAL DE NOTÍCIAS. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alfabetizacao->

no-brasil-retrocedeu-15-anos-durante-a-pandemia-diz
fgv/?gclid=CjwKCAiAx8KQBhAGEiwAD3EiP1hFODx9z_Brl8G5rRmgxzrlY-rewJckSD4x-
kGenaPEa4hdIvuZNxoCTQsQAvD_BwE Acesso em: 11 de jan. 2022.

CORONAVÍRUS BRASIL. Painel Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

COSTA, J. D. Crianças com deficiência e seus cuidadores durante a pandemia. Informa SUS UFSCar, 2020. Disponível em: <https://www.informasus.ufscar.br/criancas-com-deficiencia-e-seus-cuidadores-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 07 fev. 2022. CTE-IRB - Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa. CTE-IRB apresenta relatório de atividades. 2020. Disponível em:

<https://projetoscte.irbcontas.org.br/relatorio-das-acoes-do-cte-irb-2020/> Acesso em: 01 out. 2021.

CUT – Central Única dos Trabalhadores. Em dois anos cresce em 65% o número de crianças que não sabe ler, nem escrever. SITE OFICIAL. 2022. Disponível em: [https://www.cut.org.br/noticias/em-dois-anos-cresce-em-65-o-numero-de-criancas-que-nao-sabe-ler-nem-escrever-bcdb#:~:text=Sindicais%20da%20CUT-,Em%20dois%20anos%20cresce%20em%2065%25%20o%20n%C3%BAmero%20de%20crian%C3%A7as,n%C3%A3o%20sabe%20ler%2C%20nem%20escrever&text=O%20n%C3%BAmero%20de%20crian%C3%A7as%20entre,de%20crian%C3%A7as%20nessa%20faixa%20et%C3%A1ria](https://www.cut.org.br/noticias/em-dois-anos-cresce-em-65-o-numero-de-criancas-que-nao-sabe-ler-nem-escrever-bcdb#:~:text=Sindicais%20da%20CUT-,Em%20dois%20anos%20cresce%20em%2065%25%20o%20n%C3%BAmero%20de%20crian%C3%A7as,n%C3%A3o%20sabe%20ler%2C%20nem%20escrever&text=O%20n%C3%BAmero%20de%20crian%C3%A7as%20entre,de%20crian%C3%A7as%20nessa%20faixa%20et%C3%A1ria.). Acesso em: 10 de fev. 2022.

DATAFOLHA – Instituto de Pesquisas Datafolha. Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias. 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-estudantes-e-suas-familias-Onda-6.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. Por que a doença causada pelo novo coronavírus recebeu o nome de Covid-19? 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 01 out. 2021.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. Estudos Avançados, v. 7, n. 18, p. 65-187, 1993. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/p4ZrFKSYwCg69jg8zqtxyJB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021.

GOTTI, A. Entenda o que já foi definido para o calendário escolar no ano da covid-19. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19682/entenda-o-que-foi-ja-foi-definido-sobre-o-calendario-escolar-no-ano-da-covid-19>. Acesso em: 28 set. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica-2019. 2019. Resumo Técnico. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/cento-escolar> . Acesso em 03 mar 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do questionário resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil. Censo Escolar, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf . Acesso em 03 mar. 2022.

INSPER – Núcleo Ciência pela Gestão Educacional. Perda de aprendizagem na pandemia. Instituto Unibanco. 2021. Disponível em:

file:///C:/Users/lifes/Downloads/PPT_estudo_Perda%20de%20aprendizagem%20na%20pandemia.pdf . Acesso em 03 mar. 2022

LABOISSIÈRE, Paula. Redução no número de filhos por família é maior entre os 20% mais pobres do país. Redução no número de filhos por família é maior entre os 20% mais pobres do país. AGÊNCIA BRASIL, 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-03/reducao-no-numero-de-filhos-por-familia-e-maior-entre-os-20-mais-pobres> Acesso em 03 mar. 2022.

LIMA, N. R. W.; PAIXÃO, I. C. N. P. Vivendo a nossa vigésima primeira pandemia e as outras doenças transmissíveis. Editora Conhecimento Livre, Piracanjuba, GO. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354587006_Neuza_Rejane_Wille_Lima_Izabel_Christina_Nunes_de_Palmer_Paixao_VIVENDO_A_NOSSAVIGESIMA_PRIMEIRA_PANDEMIA_E_AS_OUTRAS_DOENÇAS_TRANSMISSIVEIS_1_ed_Piracanjuba-GO_Editora_Conhecimento_Livre_Piracanjuba- . Acesso em: 22 fev. 2022.

LIMA, Neuza Rejane Wille.; REZENDE, Carlos E Eduardo de. SARS-CoV-2. Revista Ciência Elementar, v. 8, p. 4, p. 65-76, 2020. Disponível em: <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2020/065/> . Acesso em: 28 set. 2021.

Extensão Universitária & Divulgação Científica: Quais são as Diferenças? Reflexões a partir de uma LIVE promovida pelo Projeto Além do Lattes (UENF/LCA/PPGERN). Revista de Extensão UENF, v. 5, n. 1, p. 98-121, 2020. Disponível em:

http://https://www.researchgate.net/publication/342747071_Extensao_Universitaria_Divulgacao_Cientifica_Quais_sao_as_diferencas_Reflexoes_a_partir_de_uma_LIVE_promovida_pelo_Projeto_Ale_m_do_Lattes_UENFLCAPPGERN

LIMA, Neuza Rejane Wille; GOMES, Suzete Araujo Oliveira. Extensão universitária à distância: o corona vírus - o que pensa um biólogo diante uma pandemia? Revista de Extensão UENF, v. 5, n. 2, p. 42-62, 2020. Disponível em:

<http://uenf.br/publicacoes/revista-de-extensao/wp-content/uploads/sites/4/2020/12/Revista-de-Extens%C3%A3o-UENF-v.-5-n.-2-comprimido.pdf> Acesso em 05 mar. 2022.

MOREIRA, F. D. S. Ensinando Conceitos sobre a Pandemia com Símbolos Tangíveis. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. 729-742, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/qhsNMdkqWKpPjtLTKW8X5fr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 fev. 2022.

Coronavirus (COVID-19) Vaccinations. Our Word in Data. 2022. <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations> Acesso em: 05 mar. 2022.

PASTORE, M. D. N. Infâncias, crianças e travessias: em que barcos navegamos? Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 29, e2797, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoEN2116> . Acesso em: 07 fev. 2022.

PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua. Características gerais dos domicílios e moradores 2019. IBGE, 2020b. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em 03 mar. 2022.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios. Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência de notícias - IBGE. 15 de julho de 2020. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 28 set. 2021.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório do UNICEF e do PNUD mostra o impacto da pandemia na educação. 2020. Disponível em:

<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2020/relatorio-do-unicef-e-do-pnud-mostra-o-impacto-da-pandemia-na-ed.html>. Acesso em: 28 set. 2021.

QUILIÃO, P. L.; SANTI, N. R. Inclusão digital em escolas do campo: uma avaliação baseada em dados secundários. IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva (IV CINTED) Universidade Federal de Pernambuco, PE, online, 2021. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD7_SA100_ID1122_12112020234647.pdf . Acesso em 03 mar. 2022.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Atraso de linguagem e dificuldade de interação: os impactos da pandemia na vida das crianças. Revista eletrônica. 2021. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/impactos-da-pandemia-no-desenvolvimento-e-socializacao-infantis>. Acesso em: 30 de jun. 2021.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ensino infantil: como aplacar o atraso imposto pela pandemia. Jornal eletrônico. 2022. Disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/01/17/Ensino-infantil-como-aplacar-o-atraso-imposto-pela-pandemia>. Acesso em: 29 de jan. 2022.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Impactos primários e secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes. 3ª Rodada. 30 de junho de 2021a. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/media/14786/file/apresentacao-terceira-rodada_pesquisa_impactos-primarios-secundarios-covid-19-criancas-adolescentes.pdf . Acesso em: 28 set. 2021.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Cenário da exclusão escolar no Brasil. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021

Capítulo 14

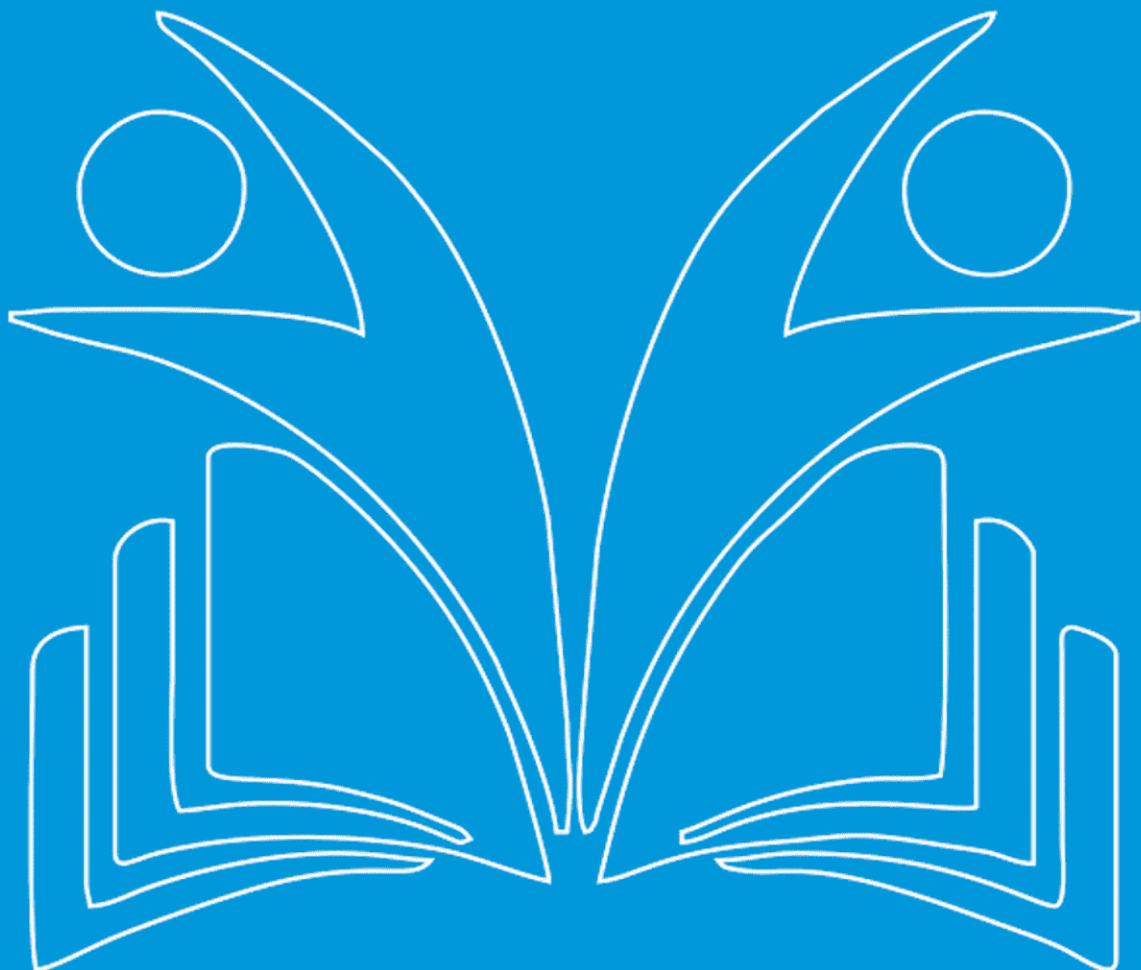


10.37423/220305522

O PODER DA RESILIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Greize Marly Félix Cunha De Feu

Universidade Federal da Bahia



Resumo: O enfoque deste trabalho consiste em ressaltar as diferentes formas com que a educação física pode ser apresentada no contexto escolar, caracterizando sua capacidade de resiliência adquirida no decorrer dos séculos. O principal objetivo é fazer uma breve explanação sobre determinadas áreas de destaque nessa esfera, que desempenham um papel fundamental para a sociedade, por meio da inclusão, da formação de caráter no que tange aos valores sociais, o autocontrole e a diminuição de outros impropérios que atingem a civilização hodierna, utilizando embasamentos bibliográficos de sociólogos, psicólogos, e especialistas da área. Sob essa perspectiva, serão apresentadas diferentes caracterizações da educação física no âmbito escolar, bem como a forma a ser trabalhada, de maneira a promover valores que cooperem para o bom funcionamento da sociedade, formando, não apenas alunos, mas cidadãos de respeito e solidários. Dessa forma, a importância dos profissionais em questão será ressaltada e, terão de promover uma reflexão sobre o importante papel que desempenham na vida de seres humanos, em todas as faixas etárias.

Palavras chave: Educação Física. Resiliência. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

Na física, resiliência é a capacidade que um corpo tem de retornar ao seu estado natural após sofrer deformações. Tal palavra recebeu importantes ressignificações que remetem a um papel fundamental na sociedade: a capacidade que o ser humano tem de se adaptar as diferentes perturbações por ele sofridas provenientes do meio que está inserido. Nessa perspectiva, Émile Durkheim, importante sociólogo, desenvolveu a teoria do organismo vivo; nela, a sociedade é tratada como um conjunto de órgãos que, unidos, cooperam para o bom funcionamento geral de uma nação; no entanto, se uma parte desse organismo for afetada, existirão patologias que provocarão uma série de fatores negativos para o desenvolvimento de cada ser humano individualmente. Seguindo essa linha de raciocínio, a educação física apresenta um papel de grande relevância, mesmo que esse papel ainda seja pouco divulgado. O cerne da questão é: Essa matéria, que é subestimada pela maioria da população, se analisada historicamente apresenta uma enorme capacidade de resiliência e, se trabalhada corretamente pode mudar os cursos da história. De maneira análoga, o romance ficcional do psiquiatra e psicoterapeuta, Augusto Cury, intitulado de: o colecionador de lágrimas, retrata as aventuras de Júlio Verne, um professor de história que volta no tempo com o objetivo de impedir os acontecimentos catastróficos do holocausto provocados por Adolf Hitler durante a segunda guerra mundial. Por diversas vezes, o personagem tenta extinguir o ditador, mas nada acontece, até que em sua última tentativa, vai até a Academia de Belas Artes de Viena e implora para que aceitassem Hitler, e dessa maneira, aquele que se tornaria um tirano responsável pela morte de milhares de inocentes, se torna um amante da arte afetuoso. Mas que relação essa história tem com a Educação Física? Simples, a matéria em questão apresenta um vasto campo, que vai desde jogos infantis a esportes olímpicos e, ambos estimulam a solidariedade e a cidadania, trabalhando tanto o físico quanto o emocional e contribuindo para a sociedade como um todo, conforme a teoria do organismo vivo de Durkheim.

Não obstante, um ponto ainda deve ser observado, de que maneira exatamente a Educação Física trabalha com o emocional e, o que falta para que ela possa alcançar plenamente seu papel socializador?

AS VÁRIAS VERTENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Na origem da atividade física, a lei da seleção natural darwiniana caracteriza o seu principal foco: a sobrevivência do mais apto. Seja para caçar, disputar territórios, atravessar um rio, subir em árvores

ou fugir de predadores, a movimentação corpórea é um fator inerente aos seres humanos, fundamental para a sua existência.

Seguindo a proposta da resiliência, antes de ser uma área de pesquisas, a educação física apresenta transformações ao longo dos séculos e, manifesta-se de diferentes maneiras, adaptando-se à civilização que está inserida.

A sociedade que mais contribuiu para a formação da atividade física foi a grega, o povo espartano era conhecido por seus guerreiros altamente habilidosos e fortes, adeptos da prática de exercícios diários para uma melhor obtenção do condicionamento físico.

Ainda na Grécia, o filósofo ateniense Platão proferiu uma importante afirmação: “corpo são, mente sã”, ou seja, há uma interligação entre a mente e o corpo. Essa ligação necessita de um equilíbrio, que deve ser promovido para a sociedade desde crianças. E qual local e momento seriam mais adequado para o exercício da mente por meio do trabalho coletivo combinado com o vigor físico? É justamente nesse questionamento que as aulas de educação física se baseiam. Por sua participação efetiva em todas as esferas que abarcam a movimentação do físico, a disciplina é altamente capacitada para atuar nas mais variadas formas de manifestação, seja em esportes, brincadeiras, danças ou lutas.

No Brasil, o princípio da sobrevivência ligada à movimentação corpórea ganha grande expressividade com os povos indígenas. As múltiplas forma de agir desse povo marcaram o início da nação através de seus movimentos rústicos como subir em árvores, atravessar o rio nadando ou para pegar o peixe, correr para caçar e se defender, entre outras formas de sobrevivência.

Ainda sob o aspecto nacional, destacam-se os povos africanos com suas manifestações de expressividade cultural, como por exemplo, a capoeira. Tendo isso em mente, a Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Dessa forma, apresentando a notoriedade que deve ser prestada à cultura deixada pelos antepassados brasileiros. As manifestações culturais desses povos devem apresentar uma enorme influência sobre as disciplinas escolares, precipuamente, nas aulas de educação física, uma vez que esta se enquadra como meio de propagação da valorização étnico-cultural.

AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Zabala (1998) hodiernamente, o ensino da educação física escolar tem apresentado um conteúdo que antes estava implícito em seu currículo. Apenas o desenvolvimento das atividades cognitivas e motoras dos alunos, sem que eles tenham a percepção do que e do porque estão realizando determinadas atividades não é mais suficiente para os novos conceitos propostos. Segundo o autor, a natureza educativa dessas aulas busca sair do velado para o explícito, alterando a forma como se enxerga a fundamentalidade de tais aulas.

Dessa forma, em conformidade com o Coll ET AL(2000) os conteúdos da educação física escolar abarcam aspectos culturais, sociais, cognitivos, que estimulem a melhor formação social, aperfeiçoando o entendimento de mundo e a vivencia em equipe.

Para alcançar o exercício pleno das funções propostas pelo Coll ET AL, Zabala propõe três dimensões do conhecimento:

- Dimensão conceitual: engloba os aspectos que cercam a sociedade para interpretar como será o desenvolvimento, por exemplo, de esportes, as mudanças de regras, qual classe o pratica.
- Dimensão procedimental: é a prática, a vivenciação dos esportes, da dança, das lutas. Está ligada mais a intuição do que a dedução do que se está fazendo.
- Dimensão atitudinal: parte fundamental. É aqui onde os questionamentos são feitos, o momento em que os valores da cidadania e solidariedade são aprendidos e o respeito é difundido.

Infelizmente, na prática docente a dimensão procedimental é priorizada em relação à dimensão atitudinal.

Em síntese, a educação física escolar possui diversas funções, dentre elas, o caráter social de ensinar valores para as crianças e jovens. Tais valores incluem o respeito a diferentes culturas e religiões existentes na sociedade, que servem como um veículo para as relações interpessoais inerentes a todos os seres humanos. Tornando apazível a convivência dentro da família, com desconhecidos e consigo mesmo.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEIO PARA A EXCELÊNCIA PROFISSIONAL

No livro "O Código da Inteligência" de Augusto Cury, o capítulo 19 recebe o seguinte título: Os profissionais que decifraram os códigos: as diferenças entre bons e excelentes profissionais. Nessa parte, o autor apresenta cinco hábitos para alcançar a plena realização profissional, independente da carreira escolhida. Dentre tais hábitos, o quarto hábito diz o seguinte: "bons profissionais são

individualistas, enquanto excelentes profissionais trabalham em equipe, lutam pelo cérebro do time”. Sob essa perspectiva, a educação física apresenta um importante ponto que explicitamente lhe é atribuído: o trabalho em equipe.

É indubitável que em grande parte dos jogos praticados nas aulas de educação física é necessário que sejam montadas equipes para um melhor rendimento. Quando grupos são formados entre os alunos, eles estão pondo em prática fatores que, mesmo inconscientemente, serão úteis a eles no presente e no futuro.

O trabalho em conjunto envolve uma ciência muito mais complexa do que realmente parece. Ao se juntar em uma equipe, é preciso que haja confiança por parte de todos os envolvidos, que cada um conheça as habilidades uns dos outros e, aprenda a aceitar suas próprias limitações, passando uma determinada atividade a outro membro em prol do bem coletivo, excluindo o individualismo, o egocentrismo, e a insegurança.

Os aspectos supracitados desenvolvem-se primordialmente nas aulas de educação física, como por exemplo, em um time de futebol. Cada jogador apresenta uma diferente função, a área em que domina, e sabe a função dos outros integrantes, desse modo, para marcar um gol, várias habilidades são desenvolvidas. Mesmo que o objetivo para todos os times seja apenas um (vencer), o que realmente vai definir quem ganhará é a forma em que trabalham em equipe.

Imagina-se que um time onde toda a equipe trabalha harmoniosamente bem, prevendo as jogadas do parceiro e o auxiliando tenha mais chances de vencer do que o time que possui um jogador individualista que deseja a bola somente para si, juntamente com as “honras da vitória”. E de fato, esse pensamento é coeso. Trabalhar em equipe é mais do que um simples aglomerado de ações em conjunto, é ter consciência de si e dos outros, os respeitando, juntando as mentes e as habilidades, fazendo com que mais ideias sejam ouvidas sem discriminação.

Esse é um dos papéis fundamentais da educação física, que facilmente pode ser implantado aos docentes, desde que haja como treinadores de suas equipes em sala de aula, promovendo a harmonia, de modo a preparar seus alunos para a excelência profissional.

APLICABILIDADE DA TEORIA

Quando se trata do cotidiano em sala de aula, nem sempre a teoria de que a educação física deve trazer consigo valores é aplicada. Isso porque é muito mais cômodo, tanto para os docentes quanto

para os discentes, se manter apenas na dimensão procedimental (Zabala,1998) no que tange à prática de esportes.

Dessa forma, a educação nas escolas se pauta nas teses do psicoterapeuta A. Cury sendo marcada pelo conformismo. Segundo o autor, o conformismo é uma armadilha da mente que aprisiona a capacidade questionadora dos seres humanos em todas as suas idades, podendo ser jovens (alunos) ou adultos (professores). A pessoa conformista é aquela que não luta pelos seus ideais e apenas aceita o que é mais cômodo para ela, desse modo mesmo que possua grandes habilidades cognitivas em uma determinada área, não a manifestará.

Durante a observação de aulas práticas na quadra, é perceptível que existem alunos com mais facilidades para esportes que usam os membros superiores e outros com mais facilidade para esportes que usam os inferiores. Tendo isso em mente, se um professor aplicar apenas jogos como, por exemplo, futebol, aquela parcela de alunos que não é tão habilidosa com os pés irá se sentir excluída, mas logo se conformará e aceitará a situação sem questionar, não tendo a chance de provar suas próprias capacidades.

Ademais, ainda nessa linha, Kunz (1994) transmite a ideia de que o esporte, como única proposta de ensino impede o desenvolvimento mais amplo da educação física, como a criatividade e a comunicação. Indo ao encontro dessa observação, Rangel-Betti (1995) levanta questionamentos pertinentes sobre a pouca utilização de conteúdos que fazem parte do currículo do profissional habilitado na área. Para responder a esses questionamentos, a autora traz algumas hipóteses: a falta de espaço e de materiais, a pouca motivação por parte dos professores, imposições feitas pela sociedade e o comodismo.

Nesse aspecto, o livro “Para ensinar educação física” de Suraya Darido e Osmar Moreira (2007) apresenta sugestões metodológicas para ultrapassar as barreiras preconceituosas da educação física, sendo a valorização do indivíduo uma delas, a postura positiva e encorajadora dos professores para com seus alunos de forma mais inclusiva indo além da utilização massiva dos esportes que apresentam grande “status” social para a sociedade.

Um dos métodos apresentados é a utilização da interdisciplinaridade por meio da junção entre áreas do conhecimento, o canal comunicativo que estabelecesse a relação aluno e mundo permanecerá aberto e facilitado.

Para ir além do esporte e superar a falta de espaço, é interessante que atividades como a dança e a capoeira sejam utilizadas em locais fora das quadras, como em parques e praças.

O ESPORTE COMO MANIPULADOR DA SOCIEDADE

Até agora, foram vistos os valores que podem ser difundidos pelas aulas de educação física, bem como as barreiras que os profissionais da área enfrentam; no entanto é preciso ressaltar que ao longo do tempo, além de influenciar o comportamento histórico dos indivíduos, também sofreu influências decorrentes das transformações históricas, se adaptando a essas mudanças.

Em primeiro momento, é preciso analisar a história da luta de classes, uma vez que “o esporte que conhecemos hoje é fruto de profundas transformações ocorridas com o advento da chamada Revolução Industrial” (Betti, 2004).

Após o período feudal, a nobreza perdeu poder, e a burguesia começou a emergir socialmente, com o aumento de poder, essa classe passou a utilizar o esporte de modo a educar seus filhos, os preparando para futuras tensões sociais. Com as manifestações do proletariado, classe trabalhadora, os direitos trabalhistas passaram a ser exigidos, e a jornada de trabalho reduziu significativamente, gerando tempo de lazer ao restante da população.

A problemática para a burguesia se encontrava no fato de que, se deixassem o proletariado usufruir seu tempo livre da maneira como desejassem poderiam, posteriormente, tramocar reivindicações maiores. A solução encontrada foi, então, utilizar o esporte como apaziguador de tensões sociais, dessa forma, a classe dominante poderia manipular o comportamento da classe dominada. Sob essa política, poderia se estabelecer paralelos semelhantes à política do pão e circo, proveniente da Grécia antiga, onde os governantes proporcionavam ao povo alimento e jogos de divertimento como manobra de massa para distrair a população e evitar futuros entraves.

Da mesma forma, na atualidade, o esporte serve como meio de entretenimento populacional, legitimando o sistema social em vigor, segundo Gilson José Caetano: “o esporte escolar, muitas vezes, é um reflexo do esporte competitivo. Este divulgado e incentivado pelos meios de comunicação, que atendem aos anseios do mercado consumidor, fortemente ligado ao ideário do sistema capitalista”.

Sob essa conjuntura, nasce o chamado esporte espetáculo, uma forma de lazer passivo que ganhou forças com os meios de comunicação de massa. De modo lento e progressivo, o esporte se tornou um meio de manipulação comportamental, chegando até mesmo a alterar suas regras para agradar ao

público. “A partir do momento que o controle econômico se deslocou para a televisão, mudanças foram introduzidas para agradar os telespectadores” (PRONI, 1998)

Nas escolas, o esporte ganhou força durante a década de 70, com o discurso de que serviria para melhorar a aptidão física dos jovens, ensinando valores morais e disciplinares, retirando o poder do pensamento individual e o incentivo a criatividade. Ainda nos dias de hoje, a mesma mentalidade passada se encontra, muitas vezes, na sociedade. Essa posição adotada pelas escolas “apenas reforça a obtenção compacta e fácil em detrimento de uma reflexão crítica. Essa situação gera uma ausência de significados” (Gomes, 2001).

Sob essa análise, como já mencionado, o esporte também serve como uma afirmação do sistema capitalista. Conforme os estudos realizados por Karl Marx e Friedrich Engels, nesse sistema, tudo é transformado em mercadoria, até mesmo os movimentos executados por um atleta e, nesse meio, os valores propostos pelos professores em sala de aula desintegram-se com enorme facilidade.

O autor Gilson Caetano destaca alguns aspectos relativos à condição esportiva que divergem dos expostos pelos professores. A derrota, que é trabalhada com tanto zelo para com os alunos, os ensinando a aceitá-la da melhor forma possível sem se sentir culpado, nas relações midiáticas, se torna sinônimo de fracasso iminente, sem outras oportunidades. A cooperação, que é incentivada aos alunos como fundamental para socialização e experiência de vida, transforma-se em uma disputa acirrada, onde os esforços não importam, vence quem é o melhor. Termos como “todos são vencedores” não fazem parte das relações televisionadas, há sempre apenas um campeão, uma equipe, uma unidade, não cada ser humano individualmente.

Mesmo sob todas essas circunstâncias, o esporte ainda é um importante aparato da educação física, pois apresenta valores que trabalham regras e o trabalho harmonioso em equipe. Ele não deve ser extinto, mas aprimorado, afim de atender aos anseios da proposta educacional relativa aos valores adquiridos na aula de educação física.

Existe uma importante diferenciação que deve ser feita para que as propostas educacionais sejam atendidas. As características dos jogos cooperativos e competitivos, a priori, podem parecer muito similares, afinal de contas ambos são jogos, por tanto deveriam apresentar os mesmos princípios e finalidades.

Brotto (1995) estabelece importantes comparações entre esses tipos de jogos. Na cooperação: se joga com o outro; para que o objetivo de um seja alcançado, todos devem ser capazes de superar

obstáculos; o mérito de um integrante beneficia a todos; há maior sensibilidade entre os participantes que se ajudam com frequência; o jogo é possível para todos; não há exclusão; os jogadores aprendem a compartilhar o sucesso sem se vangloriar; desenvolve-se autoconfiança e a cada jogo o sentimento de evolução para o sucesso se revitaliza. Na competição: um joga contra o outro; para que alguém alcance o êxito, o restante deve estar fadado ao fracasso; a vitória de um implica em prejudicar o outro; há pouca coletividade, e dificilmente surge sensibilidade quanto às necessidades do outro; o jogo é para poucos; alguns se tornam excluídos pela falta de habilidade aparente; quem perde se torna mero espectador, sem a chance de tentar novamente e por isso poucos obtêm sucesso nesse tipo de jogo.

Ao estabelecer limites entre essas duas esferas, evidencia-se a necessidade de desenvolver o espírito de cooperação em detrimento do competitivo retratado pelas mídias. Por meio dos jogos cooperativos, torna-se mais fácil criar um bom espírito de grupo, de elementos ligados por laços solidários e efetivos, dessa forma, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento do sentido de pertencer a um grupo, para a formação de pessoas conscientes de sua responsabilidade social, pois trabalham respeito e fraternidade de forma lúdica e altamente compensatória, levando a perceber a interdependência entre todas as criaturas.

INCLUSÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de educação física são um momento propício para a difusão de respeito e solidariedade, evidenciando a sua resiliência, ainda que existam muitos obstáculos para a inclusão efetiva de deficientes, sejam eles auditivos, visuais, físicos ou cognitivos. Não obstante, existem artifícios que podem ser utilizados pelos profissionais da área, de modo a promover o entendimento por parte de seus alunos acerca das dificuldades enfrentadas pelos outros, tornando seus alunos objetos de compaixão para com o próximo.

Para Huizinga (1971), o jogo é uma “atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. Sobre essa afirmação conclui-se que os jogos praticados em aula possuem o poder de integrar os alunos em sua totalidade, desse modo, os momentos de aprendizado exercem efetiva influência sobre os jovens.

Sob essa perspectiva, Suraya Darido e Osmar Moreira de Souza, apresentaram propostas de jogos que auxiliam a efetivar o processo de inclusão social por meio da educação física, “caminhando com os

olhos vendados”, consiste em um jogo que estimula a percepção dos alunos sobre como se dirigir a auxiliar os portadores de deficiência visual. O jogo consiste em dividir duplas e vender um parceiro, a função do outro é auxiliá-lo a caminhar, depois de transcorrido determinado tempo, os papéis são invertidos nas duplas. Prosseguindo com as duplas, estando um vendado, são entregues bolas aos alunos, estes devem realizar tarefas como quicar a bola, passar de uma mão para outra, passar para o colega e tentar recuperá-la. O voleibol sentado também é uma opção viável, as regras do jogo permanecem as mesmas, no entanto, os jogadores devem estar sentados o tempo todo.

Depois de realizadas as atividades lúdicas, o orientador deve apontar questionamentos que abordem questões sobre como eles se sentiram ou quais foram as suas maiores dificuldades, fazendo com que valores de inclusão sejam implementados na grade curricular de seus pupilos. Vemos aqui diferentes possibilidades reais a serem trabalhadas no cotidiano escolar como formas de inclusão nas aulas de educação física, uma vez que esta disciplina possui a capacidade de adaptar-se as mudanças e diferentes situações encontradas no ambiente escolar.

OUTRAS FORMAS DE APRENDIZAGEM EM AULA

Além do que a maioria da sociedade pensa existem inúmeras formas de se trabalhar com a educação física no ensino escolar. Dentre elas as lutas, a dança e uma combinação entre essas propostas, a capoeira.

LUTAS

A humanidade sempre teve a necessidade de se defender, dessa forma, o sistema de lutas foi se desenvolvendo juntamente com essa necessidade, se tornando, assim como outros aspectos da educação física um espetáculo para muitos telespectadores. Sobre o conceito de lutas, pode-se definir da seguinte forma:

Prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com o objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente (GOMES, 2008).

Sobre essa definição, o ensino das lutas no âmbito escolar se torna um ponto controverso, pois, se ela se baseia na “constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas”, seria um aspecto positivo permitir esse ensinamento nas aulas de educação física? Não poderia tornar os alunos mais propensos à agressividade, os destituindo dos valores que vem sendo tratados com tanto zelo, sendo substituídos pela impulsividade?

Sob esses questionamentos, ao analisar bibliografias acerca do assunto, Carreiro (2005) assume as respostas, apresentando os educadores, não como treinadores de atletas, mas como detentores do poder de informação, responsáveis por apresentar a luta à seus alunos de forma lúdica:

É esperado inicialmente que o professor sinta-se capacitado a apresentar mais uma forma de expressão da cultura corporal de movimento. Não existe a exigência de formarmos lutadores, não é este o objetivo. Construir alguns conhecimentos básicos, diante das questões conceituais, procedimentais e atitudinais seria um bom começo (CARREIRO, 2005).

Para aqueles que ainda duvidam do bom caráter das lutas nas aulas de educação física, Wilton M. Rosa, faixa preta em tae kwon do deu um depoimento afirmando a forma disciplinadora em que as artes marciais assumem, indo contra a propagação da violência “na prática do tae kwon do, prezamos, antes de qualquer coisa a disciplina entre os atletas, e incentivamos constantemente o exercício do respeito pelo próximo e a busca pelo auto controle”. Desse modo, a introdução de conceitos básicos de lutas pelos docentes serve como aparato moralizante e desestimulador da violência.

DANÇA

A dança é uma forma de movimentação complexa, desenvolvendo a capacidade individual do ser humano em sua totalidade. Ela trabalha elementos culturais e possui ideários de reflexão, bem como as capacidades cognitivas e o equilíbrio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem essa movimentação corporal da seguinte maneira:

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O conceito de cultura é aqui entendido, simultaneamente, como produto da sociedade e como processo dinâmico que vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os. (BRASIL, 1998 p.26 e 27)

Como conscientização corporal, o ato de dançar expressa sentimentos e emoções imprescindíveis para a formação escolar do aluno. Dançar na escola propicia a socialização entre os alunos, e auxilia em outros âmbitos de sua vida.

Hodiernamente, os reflexos que a dança apresenta sobre questões culturais é inquestionável, trazendo outros questionamentos sobre a forma de se inserir adequadamente nas escolas. Os ritmos contagiante da dança moderna estão presentes na vida dos brasileiros desde crianças até idosos; no entanto, muitos dos novos ritmos apresentam letras degradantes, que requerem movimentos corpóreos vulgares e inadequados para o ambiente escolar. Segundo os PCN's, seria necessário, então,

aproveitar a energia que as crianças têm para dançar e promover a adoção de músicas com ritmos igualmente contagiantes, porém com letras moralizantes, canalizando a necessidade de se expressar por meio do ritmo de forma coesa, adequada e valorosa. Afinal, o ritmo não pode ser negado, pois, está intimamente ligado à expressividade humana.

CAPOEIRA

Essa mistura de estilos vai muito além de uma simples dança em conjunto com luta, é uma forma de socialização e perpetuação da manifestação cultural dos povos afro-brasileiros.

A capoeira teve uma longa trajetória até o que se conhece atualmente. Originária do continente Africano, veio durante o período colonial do tráfico negreiro. Consoante à afirmação de André Maurois: “cultura é aquilo que fica depois que todo o resto foi esquecido”, quando foram forçados a abandonar suas casas e suas famílias, os africanos deixaram tudo para trás, exceto a cultura a que pertencem nela, rituais, danças, e a capoeira permaneceram intrínsecas dentro de seus povos.

Por conta de seus movimentos de luta, a capoeira foi proibida, pois era vista pelos governantes brasileiros como forma de ameaça, sendo então, difundida nos quilombos, e tendo sua expressividade reduzida drasticamente. É por isso que o processo de difusão da capoeira nas escolas serve para preservar a cultura dos povos formadores do Brasil.

Levando-se em conta que os artifícios utilizados pela educação física encontram-se na junção de movimentos lúdicos, coordenação motora, senso de equilíbrio, juntamente com o papel de implantar valores se adaptando às mudanças a que está sujeita, não haveria empecilhos para que a difusão da capoeira nas aulas de educação física seja plenamente efetivada.

Desse modo,

o jogo permite, ainda, a compreensão de uma nova sensibilidade do sujeito que luta/joga capoeira, especialmente pela não utilização de golpes traumáticos permitindo uma ação dialogada que reconhece os limites do outro. Em substituição a violência e submissão do outro a prática da capoeira centraliza a importância do ritmo, do ritual e do lúdico (FALCÃO, 1996)

2.1 METODOLOGIA

A fundamentação para a elaboração desse trabalho baseou-se em estudos teóricos subsidiados em site e livros, e observações práticas do cotidiano escolar. A abordagem bibliográfica originou-se da junção e da contraposição de ideias de autores especialistas na área, valendo-se também de

argumentos de autoridades nos setores da sociologia e da psicologia para agregar ideias sociais às trabalhadas pela educação física.

A abordagem experimental caracterizou-se pelo método observativo de aulas práticas cotidianas, realizadas entre alunos do 1º ciclo da alfabetização e do ensino médio, dessa forma, foi analisada a maneira como os alunos reagem à implementação de diferentes abordagens presentes nas aulas de educação física, a fim de avaliar a viabilidade dos métodos propostos.

A junção dessas abordagens permitiu proporcionar uma explanação para a construção de uma visão mais ampla do assunto em questão, contribuindo para um novo olhar presente na resiliência encontrada nas aulas de educação física.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, por meio de análises literárias e observações cotidianas realizadas durante aulas práticas de educação física, discutiu-se, primordialmente o caráter adaptativo da disciplina em questão, desde a maneira intrínseca com que apareceu nas civilizações, passando por diversas fases em diferentes contextos e períodos, até a atualidade. A maneira como pode promover valores para alunos de maneira lúdica e inserir a promoção de características culturais dos povos formadores da nação brasileira.

Após analisar o que pode ser trabalhado, analisou-se como pode ser trabalhada. Essa metodologia baseou-se em Zabala (1998) e as três dimensões do conhecimento na educação física (procedimental, conceitual e atitudinal), sob tais conceitos, as aulas de educação física estão inseridas, no que tange à real prática, precipuamente, na dimensão procedimental, ou seja, na vivenciação dos esportes, das danças e das lutas, sem necessariamente um caráter questionador e instigador para os alunos acerca dos atos realizados por eles.

Foi também mencionado um importante papel incluso implicitamente nas aulas de educação física, o caminho para a excelência profissional. Esse trajeto é marcado pelo trabalho em equipe, encontrado como base para a execução de diversos esportes realizados durante a aula; no entanto, o simples trabalho em equipe realizado sem uma consciência crítica e individual não gera grandes resultados. É preciso que cada integrante reconheça o seu papel dentro de um time, consciente da importante coletividade realizada de forma harmoniosa para a obtenção do sucesso. Para que isso ocorra, o papel do orientador é indispensável, pois ele é quem trabalhará essa consciência com seus alunos.

A teoria até aqui estudada é impressionante, contudo, nem sempre ela será aplicada de forma coesa na prática. Fatores como o conformismo por parte de docentes e discentes manifestam-se indiscriminavelmente nas escolas, levando outros aspectos característicos da educação física como a dança e a luta serem esquecidos durante as aulas. Isso porque a sociedade se mantém alienada à cultura do esporte, oriunda da revolução industrial e da manipulação em massa transmitida pelas mídias, como forma apaziguadora de tensões sociais. Por conseguinte, a prática esportiva sofre alterações em sua estrutura primordial para agradar ao público, trazendo problemas para a formação educacional dos jovens.

Sob essa perspectiva, foram observadas as diferenças entre os jogos cooperativos e os competitivos. A partir de conclusões sobre afirmação proferidas por Brotto (2000) os jogos competitivos desestimulam as ações solidárias e promovem o sentimento de individualidade, discórdia e exclusão, enquanto os cooperativos estimulam ações em conjunto, bem como a participação de todos sem exclusão, sendo fundamentais para a promoção de valores no âmbito escolar.

A inclusão de deficientes também é um aspecto de debate, que evidencia a resiliência presente nas aulas de educação física, por meio das adaptações de diversos jogos para que possam atender as necessidades de todos os alunos. Tal caráter apresentado nas aulas não apenas promove a inclusão, mas também a conscientização de alunos sem deficiência, por meio do entendimento apresentado durante as aulas das dificuldades presentes na vida de cegos, surdos e cadeirantes.

Após as análises realizadas, foram expostas outras manifestações corporais que auxiliam no desenvolvimento dos alunos. A dança e a luta, por mais que encontrem algumas problemáticas caracterizadas como pontos controversos para a sua utilização, possuem aspectos que podem superar os obstáculos encontrados por eles, mostrando sua expressividade positiva para a formação exigida na comunidade escolar.

Diante dos argumentos supracitados, mostrou-se a necessidade evidente de que os profissionais da área busquem utilizar mais a resiliência, que nada mais é do que a capacidade adaptativa a que são submetidas às diferentes formas de manifestações culturais e mudanças apresentadas conforme a necessidade demonstrada por seus alunos seja ela física ou emocional. A resiliência em questão será utilizada através da dança, da luta, da capoeira, dos jogos cooperativos e do esporte, cada qual apresentando um aspecto primordial que deverá ser abordado no momento em que for necessário para alcançar o objetivo geral dos professores, que é formar cidadãos de caráter crítico, cujo pensamento seja o bem coletivo da sociedade em que se encontram.

REFERÊNCIAS

- BETTI M. (1994). “Valores e finalidades na educação física escolar: Uma concepção sistêmica”. Revista Brasileira de Ciências do esporte, v. 16, nº1, PP. 14.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. – Brasília: MEC/SEF, 1996
- _____. Lei Federal nº. 10.639, de 9/01/2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil. Brasília: Gráfica do senado, 2003.
- Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set.1998.
- BROTTO, F. O. (2000). Jogos cooperativos: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar. 4ª Ed. Santos: Projeto Cooperação.
- COLL, C. et al. (2000). Os conteúdos na reforma. Porto Alegre: Artmed.
- Cury, Augusto, 1958 – Em busca do sentido da vida/Augusto Cury. – 1 ed. – São Paulo: Planeta, 2013.
- Cury, Augusto,1958 – O código da inteligência/Augusto Cury. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- DARIDO, S. C. (1999). “A avaliação em educação física escolar: Das abordagens à prática pedagógica”. Anais do V Seminário de Educação Física Escolar, PP. 50-66.
- GOMES, Mariana Simões Pimentel. Dissertação (Mestrado). Procedimentos Pedagógicos para o ensino das Lutas : contextos e possibilidades. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas, S.P., 2008.
- Kunz, E. (1994). Transformação didático pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí.
- RANGEL-BETTI, I. R. (1995). “O que ensinar: A perspectiva discente”. Revista Paulista de Educação Física, supl., n. 1 , v.1, PP. 26-27.
- ZABALA, A. (1998). A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed.
- <http://blog.unipe.br/graduacao/conheca-mais-sobre-a-historia-da-educacao-fisica> acessado em 04/06/19.
- <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/975> acessado em 12/06/19.
- www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioes_te_edfis_artigo_reginaldo_da_silva.pdf acessado em 30/05/19.
- http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edfis_pdp_denides_romilda_amadei_piovezan.pdf acessado em 05/06/19.
- <https://www.efdeportes.com/efd83/efb.htm> acessado em 02/06/19
- http://www.gpef.fe.usp.br/semef2012/relato_Leandro_Thomazini.pdf acessado em 12/06/19.
- www.grandesmestres.hpg.ig.com.br acessado em 16/06/19.

<http://pensamentosarado.blogspot.com/2013/03/platao-platao-427-347-atenas.html> acessado em 02/06/19.

<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3116> acessado em 05/06/19.

<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/118244> acessado em 07/06/19.

<http://sociologiass-unesp.blogspot.com/2012/05/durkheim-sociedade-como-organismo.html> acessado em 03/06/19.

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035> acessado em 06/06/19.

Capítulo 15



10.37423/220305544

O USO DE JÚRI SIMULADO NO ENSINO DE FÍSICA

Ygor bernardes santos

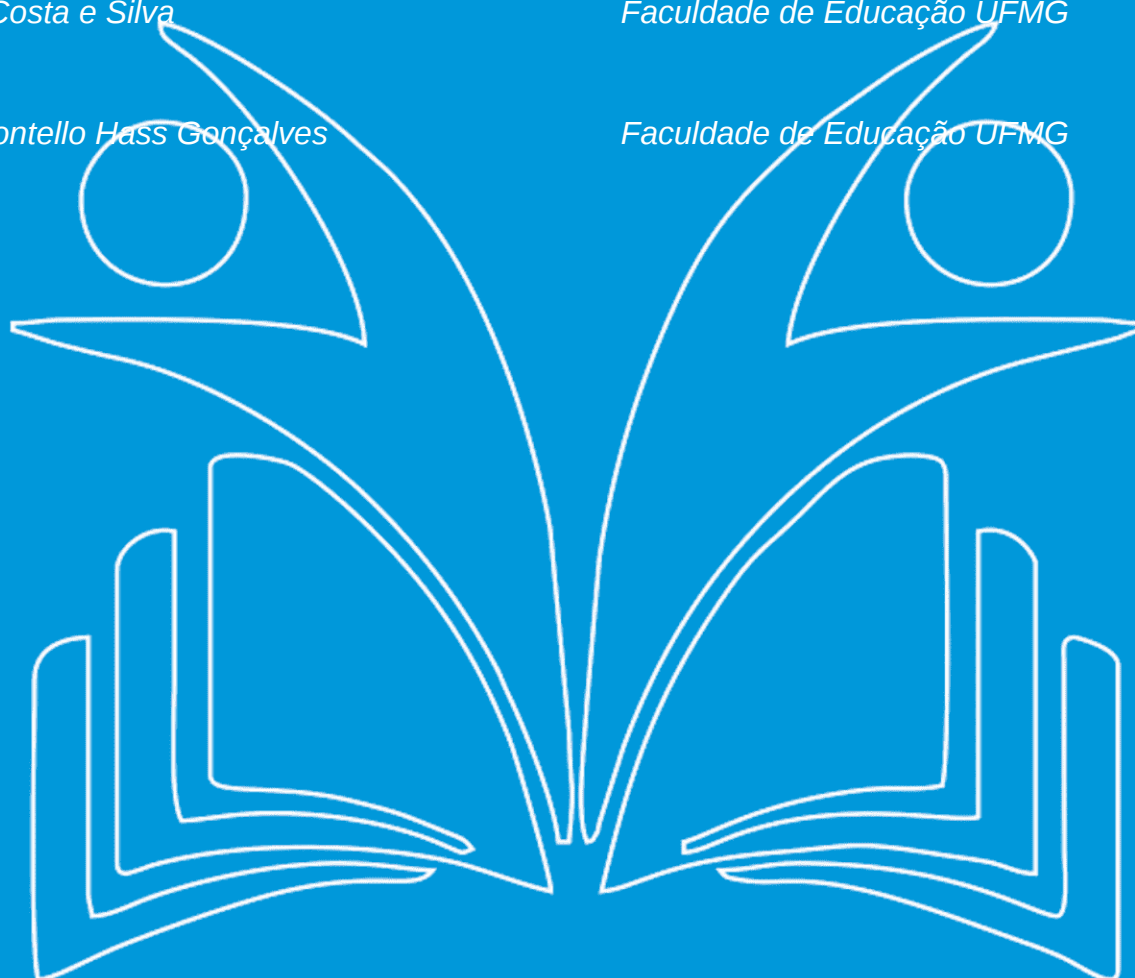
Secretaria de estado de educação MG

Ian Baruc Costa e Silva

Faculdade de Educação UFMG

Eduardo Pontello Hass Gonçalves

Faculdade de Educação UFMG



Resumo: O presente relato de experiência apresenta uma sequência de dez aulas elaborada para aplicação em uma escola estadual de Belo Horizonte. Essa sequência foi proposta por estudantes do Pibid Física, tendo sido orientada segundo uma abordagem CTS. Sua culminância foi a condução de um júri simulado que tinha como objetivo discutir a instalação de uma antena 5G nas proximidades da escola e a sequência foi feita de forma a conscientizar os estudantes sobre os conceitos de radiação e seus efeitos, além de ensinar métodos para pesquisar e checar a confiabilidade de notícias.

Palavras-chave: CTS; júri simulado; radiação; Ensino de Física; relato de experiência.

INTRODUÇÃO

A sequência de aulas que mostraremos a seguir foi elaborada por estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o objetivo de conscientizar os estudantes tanto sobre os conceitos e efeitos da radiação eletromagnética quanto sobre as relações entre os conceitos científicos, as aplicações tecnológicas e os efeitos sociais. Por isso, utilizamos como base uma abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que, segundo Santos e Mortimer (2002, p.4) citando López e Cerezo (1996),

[...] corresponderia[...] a uma integração entre educação científica, tecnológica e social, em que os conteúdos científicos e tecnológicos são estudados juntamente com a discussão de seus aspectos históricos, éticos, políticos e sócio-econômicos. (SANTOS; MORTIMER, 2002)

Utilizamos também uma questão sociocientífica (QSC) que, de acordo com Ratcliffe e Grace (2003), são aquelas que têm uma base científica e um impacto potencialmente grande sobre a sociedade, o qual pode se dar em diferentes níveis, desde a determinação de políticas até a tomada individual de decisões, para promover as discussões e, posteriormente, servir de base para um júri simulado. A questão utilizada foi a instalação de uma antena de telefonia nas imediações da escola.

Essa sequência foi desenvolvida com os estudantes de uma escola estadual de Belo Horizonte, na região da Pampulha, durante as aulas de Física no turno noturno. Duas turmas de terceiro ano do ensino médio participaram das atividades, assim como cinco estudantes do Pibid Física da UFMG e professores de Física e Biologia da escola.

Para a construção deste relato de experiência, utilizamos as anotações dos cadernos de campo produzidos pelos estudantes do Pibid, construídos durante as aulas destinadas à atividade, bem como os exercícios, trabalhos e pesquisas entregues pelos alunos, além da súmula elaborada pelos jurados ao final do júri simulado.

Elaboramos uma sequência de dez aulas que estão resumidas na Tabela 1 a seguir e encontram-se detalhadas no decorrer do relato.

Tabela 1: resumo das aulas.

Aula	Síntese das atividades	Aspecto CTS predominante
1	Apresentação de vídeos envolvendo radiação e discussão com os estudantes sobre os conceitos de radiação.	Científico e tecnológico.
2	Divisão da turma em dois grupos. Enquanto um foi à sala de informática pesquisar sobre as dúvidas apresentadas na aula anterior, o outro discutiu em sala, utilizando o senso comum e os conceitos discutidos anteriormente.	Científico e social.
3	Distribuição de uma atividade desenvolvida pelo Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais (Cecimig), discutindo os impactos da radiação na saúde e a confiabilidade de notícias.	Científico, tecnológico e social.
4	Discussão sobre a atividade da terceira aula e as respostas dadas.	Científico, tecnológico e social.
5	Divisão dos grupos a favor e contra para o júri simulado e explicação do tema e do funcionamento do júri.	Científico e social.
6 e 7	Preparação dos grupos para o júri.	Científico, tecnológico e social.
8	Júri simulado.	Científico, tecnológico e social.
9 e 10	Discussão sobre os resultados e a argumentação no júri.	Científico, tecnológico e social.

Fonte: autoria própria.

A SEQUÊNCIA

PRIMEIRA AULA

Iniciamos o trabalho explicando brevemente que iríamos iniciar uma sequência de aulas em conjunto com o professor de Biologia. Após isso, apresentamos um vídeo, tendo como principal objetivo problematizar o uso de celulares e a relação do ser humano com a radiação. Após o vídeo, levantamos

perguntas como: Quais as implicações da presença irrestrita da radiação para o ser humano? Como podemos tomar consciência da não imparcialidade da ciência e das relações de consumo na sociedade moderna? Em que podemos basear as tomadas de decisões?

Para ajudar a responder a essas perguntas, escolhemos utilizar uma abordagem pautada em aspectos CTS pois, conforme Mendes (2012):

CTS se insere em um movimento mais amplo de questionamento do papel da Ciência e Tecnologia na sociedade, propondo currículos e materiais de ensino em uma perspectiva multidisciplinar, a introdução de QSC se volta mais para o desenvolvimento de técnicas específicas para discussão dessas questões que, embora considerem também uma perspectiva multidisciplinar, focam a sua atenção no ponto de vista da Ciência (visão internalista), buscando levantar contribuições em torno do conhecimento científico e de sua natureza. (MENDES, p. 35, 2012)

O vídeo utilizado pode ser encontrado no YouTube® intitulado por Popcorn with cell phones , cuja tradução literal é: Pipoca com celular e que pode ser encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=V94shlqPLSI>. O vídeo mostra um grupo de amigos sentados em volta de uma mesa com milho de pipoca ao centro e três celulares ao redor, além de três taças cheias de um líquido laranja e uma jarra com o mesmo conteúdo. São realizadas chamadas para os três aparelhos simultaneamente e os milhos estouram, sendo transformados em pipoca. A principal questão levantada pelos estudantes a partir do vídeo foi: como foi possível que a radiação de um celular fosse capaz de estourar milho de pipoca? Inicialmente, os estudantes ficaram espantados com a possibilidade. Após a exibição do filme, foram distribuídos aos discentes milho de pipoca, e eles foram incentivados a repetir o experimento e relatar o que aconteceu com cada tentativa. Em seguida foram orientados a levantar hipóteses sobre as razões para os resultados das tentativas.

Os estudantes foram orientados a escrever um texto explicativo sobre seus resultados, bem como sobre o levantamento das hipóteses. Visto que os resultados foram diferentes daquele do vídeo, surgiram observações como:

- “No vídeo existia suco de laranja ao fundo e a ausência do mesmo impediu o êxito do experimento”.
- “O ambiente da escola é mais aberto que o do vídeo.”
- “Os celulares usados no vídeo são antigos, portanto, com o avanço da tecnologia isso não acontece mais”.

Neste momento observamos que os estudantes, ao levantarem hipóteses, não se basearam nos conhecimentos científicos prévios, fundamentando grande parte dos argumentos em saberes do

senso comum. Analisando as respostas anteriores pudemos perceber que os estudantes não resgataram o conteúdo científico estudado na escola ou mesmo fora dela, atribuindo às justificativas fatos meramente observáveis.

Ao fim do experimento e do levantamento de hipóteses dos estudantes, fizemos uma retomada das possibilidades dos celulares estourarem milho de pipoca. Salientamos que o vídeo provavelmente é falso, visto que o celular não possui energia suficiente na radiação emitida e recebida para estourar o milho de pipoca e que a região do espectro de onda eletromagnético que o celular trabalha está na região das ondas de rádio, não microondas.

Em um segundo momento foi exibido outro vídeo, que mostrava um cigarro dentro de um forno microondas e, ao ligar o eletrodoméstico, o cigarro é aceso. Como no anterior, ressaltamos a probabilidade de que o vídeo seja falso. Houve também a exibição de um terceiro vídeo, que é uma sátira ao medo irracional da contaminação por raios X. Ambos os vídeos foram exibidos com o intuito de introduzir e contextualizar o tema das aulas seguintes.

Para sistematizar o tema proposto para as aulas, houve uma discussão orientada por dois textos de autoria própria, um contendo o espectro de onda eletromagnético e as características das diferentes formas de apresentação deste, tais como: ondas de rádio, microondas, infravermelho, ultravioleta, raios X, raios gama etc., enquanto o outro falava sobre radiações e sua relação com o câncer. Provocamos uma leitura reflexiva sobre os conceitos iniciais de radiação. O principal objetivo deste momento foi sistematizar e formalizar conceitos sobre radiação que tinham surgido.

Para finalizar a primeira aula e suscitar uma discussão para a aula seguinte, foi solicitado aos estudantes que trouxessem suas dúvidas relativas aos textos sobre as relações entre a radiação e o câncer.

SEGUNDA AULA

Na segunda aula foram levantadas pelos estudantes questões como:

- “Existe risco de utilizar o celular enquanto ele está carregando?”
- “Um celular perto de um microondas em funcionamento, existe risco de uma radiação entre eles?”
- “Qual o limite de radiação que nosso corpo pode ser exposto sem adquirir alguma doença?”
- “O microondas pode contaminar a comida que colocamos lá dentro?”

Em seguida, a turma fez uma pesquisa no laboratório de informática da escola sobre as possíveis respostas para essas perguntas. Nosso principal objetivo com essa atividade foi mostrar que não existe um consenso sobre a radiação e a causa de câncer e que a ciência não apresenta uma resposta única e universal sobre vários assuntos, inclusive esse. Portanto, as questões devem continuar a ser levantadas, já que, conforme Praia, Gil-Perez e Vilches (2007, p. 148) é preciso duvidar sistematicamente dos resultados obtidos e de todo o processo seguido para os obter, o que conduz a revisões contínuas, a tentar obter esses resultados por caminhos diversos.

TERCEIRA AULA

Nesta aula, utilizamos um material produzido pelo Cecimig que consistia em um livro baseado em atividades investigativas, com um conjunto de atividades para alunos do curso de especialização em ensino de ciências da UFMG. A atividade foi realizada sem grandes modificações, sendo constituída de quatro reportagens que falavam sobre a relação entre o câncer e a radiação. Os textos não indicavam referências e faziam afirmações como a seguir: “uma comissão de especialistas reuniu uma grande quantidade de evidências de cientistas e, em audiências públicas ao redor do país, concluiu que as antenas e os celulares estão arruinando vidas e prejudicando a sociedade” e “uma mulher, cujo marido teve um tumor cerebral diagnosticado depois que uma antena foi colocada a 20 jardas de sua casa”.

As atividades referentes as notícias dos jornais foram quatro perguntas, que explicitamos na tabela a seguir (as respostas estão transcritas exatamente como foram escritas pelos estudantes).

Tabela 2: Perguntas e respostas

Perguntas	Respostas
Qual grau de confiança você deposita na primeira notícia do jornal transcrita?	● Confiança mediana. Apesar de a notícia dizer que os dados foram analisados por especialistas, não dá para ter certeza da ruína ser causada apenas pelos celulares e antenas por meio da radiação emitidas por eles.. ● Nenhuma pois se não tem algum dado real, que seria vindo de uma fonte confiável, convictas e pertinentes, super úteis para o convívio e informação da sociedade. ● Um grau de confiança média, pois apesar de ter sido reunidas várias evidências, a teoria não foi confirmada em 100%. ● Total confiança, pois se o microondas

	passa radiação para comida porque o telefone não passaria radiação para gente, pois nós ficamos ligados boa tarde do dia aos aparelhos.
A experiência relatada na segunda notícia constitui, na sua opinião, uma boa evidência de que as antenas ou os telefones celulares implicam riscos para a saúde?	● Sim. Pela antena ter transmitido muita radiação fez com que o marido da mulher tivesse câncer cerebral. ● Não é uma boa evidência, pode ser coincidência. Há pessoas com tumor que moram longe de antenas então a presença das antenas não pode ser causa exclusiva. ● Não, esse tipo de onda não tem radiação cancerígeno.
Que tipo de radiação é emitida por forno microondas, por telefone celular, em radiografia de dentes?	● Alfa, beta e gama. ● Radiação não ionizante, elas não tem capacidade de ionizar a matéria mas é capaz de transmitir energia para as células que pode ou não se prejudicial à saúde e tem estado em estudo sem consenso até o momento ● É um tipo de radiação eletromagnético. ● Microondas : Micro ondas Celular : Ondas de rádio Radiografia : radio x
O uso de telefones celulares implica em riscos para a saúde de seus usuários?	● Há evidências de que sim, assim como há evidências de que os efeitos da radiação dos aparelhos são desprezíveis. ● Sim, acredito que não na medida de causar um câncer porque isso ainda é uma questão em aberto, mas em outros casos sim. ● A radiação emitida não prejudicou a saúde, pois a emitida não são capazes de destruir as células de DNA. ● Sim, pois o celular diminui a convivência da pessoa no meio social causando problemas psicológicos e sociais. É ... recomendações medicas como mulheres não usarem o celular na cintura pois a radiação mesmo que de rádio afeta a gestação ou causa infertilidade.

Fonte: autoria própria.

O principal ponto que pudemos observar durante esse momento da aula foi dialogar com os estudantes sobre quais são os parâmetros em que eles se baseiam para a sua tomada de decisão, que pautamos nos pressupostos teóricos apontados por Santos e Mortimer (2002), de que os professores,

ao discutirem a estruturação de currículos pautados em CTS, enfatizam, entre seus objetivos, o desenvolvimento de valores relacionados às necessidades humanas, visto que processos de tomada de decisão, por vezes, envolvem não apenas aspectos relacionados ao conhecimento científico, mas também questões éticas envolvidas na situação em análise.(SANTOS; MORTIMER, 2002)

QUARTA AULA

Esta aula também foi usada para promover uma discussão com os estudantes sobre a confiabilidade de notícias que circulam no nosso dia a dia e usamos como base as questões apresentadas na aula anterior. O principal objetivo dessa discussão foi aplicar os conceitos técnico-científicos que envolvem a avaliação de pesquisas científicas e sua interferência no cotidiano. A ideia foi fomentar junto aos estudantes a construção e o uso de ferramentas para validar ou não a credibilidade dos meios de comunicação atuais. Inicialmente, identificamos algumas dificuldades por parte dos estudantes em aferir a fidedignidade das notícias – muitos deles atribuem às notícias falsas características verdadeiras apenas por não ter o conhecimento necessário para julgá-las. No decorrer da atividade e da própria sequência de aulas, observamos uma evolução, tendo em vista que a maioria dos estudantes passou a procurar por fontes e evidências para avaliar a verossimilhança das notícias.

QUINTA AULA

Foi neste momento da sequência que propusemos como forma de trabalho um júri simulado e explicamos seu funcionamento e o tema sugerido. Mostramos um seriado da TV estadunidense, no qual dois advogados disputam um caso em um júri simulado. Nosso objetivo foi aproximar os estudantes das experiências em um júri. Pontuamos a eles a importância da argumentação na série, dando destaque às formas com que os personagens defendem seus pontos de vistas, fazem escolhas de argumentos e quais componentes científicos eles retomam durante a série.

Feito isto, introduzimos a questão sociocientífica básica: “Uma empresa de telefonia móvel pretende instalar uma torre nas imediações da escola”. Para dar continuidade às atividades propostas, dividimos a turma em dois grupos, um a favor da instalação da antena e outro contra. Explicamos à turma como funciona um júri simulado, que para este trabalho foi composto por um juiz, três advogados de defesa, três advogados de acusação, cinco testemunhas para cada grupo e três jurados. Os advogados de acusação eram os estudantes que pertenciam ao grupo contra a instalação da antena, enquanto os advogados de defesa eram a favor da instalação da mesma. As testemunhas foram definidas pelos próprios grupos e o juiz e os jurados foram professores e estudantes de outras turmas que não foram envolvidos na sequência.

Os estudantes separados em grupos a favor e contra ficaram em espaços diferentes, para que um grupo não ouvisse os argumentos do outro. Foram criados personagens com o papel de testemunhas, escolhidos e apresentados pelos próprios alunos, havendo: veterinário, físico, médico, biólogo, morador da região, técnico de telecomunicações, repórter, defensor ambiental, paciente, aluno, professor, dono do terreno, entre outros.

A partir deste momento, cada testemunha auxiliada por um outro estudante desenvolveu uma pesquisa sobre a sua área do conhecimento e suas relações com a radiação e/ou a instalação da antena. A busca pela informação realizou-se principalmente através da Internet, do livro didático e de livros da biblioteca. Os estudantes mostraram-se autônomos e engajados durante as buscas, demonstrando interesse em conhecer e aprofundar os conteúdos que envolveram seus temas.

SEXTA E SÉTIMA AULAS

Nestas aulas, com os grupos separados em a favor e contra a instalação da antena, com algum material já pesquisado anteriormente, os discentes tinham por objetivo preparar os argumentos que seriam apresentados durante o júri. A defesa embasou seu argumento no fato de que a radiação que seria emitida pela antena não seria prejudicial à saúde, ao passo que a acusação focou nas evidências de que a radiação estaria diretamente ligada à mutações cancerígenas .

Nesse momento foi possível observar o reconhecimento dos papéis assumidos pelas testemunhas, pois, para a efetivação do argumento, este deveria ser coerente com a bagagem que o personagem que o defenderia teria, mostrando a ligação dos saberes adquiridos com a realidade e sua aplicação direta no cotidiano.

JÚRI SIMULADO

A oitava aula foi a culminância da sequência, o júri simulado. Na primeira turma, apenas um advogado de defesa e um de acusação se pronunciaram, tendo chamado duas testemunhas cada. Os processos argumentativos do grupo a favor da instalação focaram na ausência de evidências de possíveis problemas de saúde causados pela exposição à radiação; de acordo com esse grupo, não existe um consenso dos cientistas quanto à relação direta entre a radiação e o câncer nos seres humanos. O grupo contra a instalação da antena baseou seus comentários e argumentos principalmente nas possibilidades de danos relativos à exposição duradoura do mesmo tipo de radiação, além das dificuldades inerentes ao tratamento do câncer, como a necessidade de quimioterapia. Também pautaram-se na localização da antena, pois encontraram uma lei que proíbe a instalação de antenas a

menos de 50 metros de residências. Para essa turma, o júri decidiu que os argumentos do grupo a favor da instalação foram mais convincentes.

A segunda turma apresentou-se para o júri simulado com quatro advogados e seis testemunhas em cada lado, porém apenas cinco testemunhas foram chamadas no total. O grupo a favor da instalação usou apenas um advogado, enquanto o grupo contra utilizou todos os quatro. O grupo contra a instalação baseou seus argumentos na possibilidade de danos à saúde dos seres humanos e animais que estão próximos ao local, pois existe uma proximidade excessiva da antena em relação a eles. Já o grupo a favor pautou seus argumentos na ausência de evidências científicas de danos à saúde causados por exposição à radiação não ionizante. O júri decidiu que os argumentos do grupo contra a instalação foram mais convincentes.

Em ambas as turmas houve uma forte discussão sobre a natureza da radiação emitida por antenas de telefonia (radiação não ionizante) e sua relação com os possíveis riscos à saúde. Alguns argumentos tocaram em questões legais, como uma lei que não permite que antenas de telefonia sejam instaladas próximas a residências. Outros basearam-se em questões sociais, levantando hipóteses sobre o porquê dos moradores de regiões próximas a antenas serem, via de regra, pobres e quais os motivos que levam as empresas a instalarem as antenas em bairros de baixa renda per capita. Questões políticas também foram levantadas, como a eficácia do Sistema Único de Saúde (SUS) para identificar as causas de incidência de câncer em pacientes atendidos pelo SUS, enquanto questões científicas pautaram-se principalmente na falta de evidência científica, na falta de consenso dos cientistas e na apresentação ou não de soluções por meio da ciência.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após o júri, tivemos ainda duas últimas aulas, que foram usadas para discutir os argumentos e os resultados do júri. Newton, Driver e Osborne (1999) apontam que estudos na perspectiva sociolinguística demonstram a importância da linguagem no ensino de ciências e indicam que é a partir da fala que os alunos vão articular razões para justificar os seus pontos de vistas. Tais estudos ajudam a compreender como a natureza das discussões pode auxiliar no desenvolvimento da argumentação. Assim sendo, utilizamos essas aulas para aprofundar as discussões conceituais anteriores ao júri e para discutir com os estudantes os resultados encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da sequência e principalmente após o júri, nós pudemos observar uma evidente mudança no comportamento dos discentes com relação à aceitação da plausibilidade de notícias, especialmente aquelas envolvendo pesquisas científicas. Para nós, esse foi o principal benefício da sequência, sendo o principal demonstrativo do uso efetivo da abordagem CTS. A relação entre o conhecimento científico, o desenvolvimento tecnológico e os desdobramentos sociais de ambos entraram em foco para esses estudantes. Os argumentos deles, apesar de bem fundamentados científica e tecnologicamente, poderiam ter melhoras em sua eloquência. Isso atribuímos à falta de tempo de preparo e à imaturidade dos educandos, pois, apesar do foco que demos a essa atividade, ela ainda foi efetuada em uma escola com demandas de tempo específicas que não nos permitiram entregar toda a atenção desejada à sequência.

Também observamos um grande engajamento por parte dos discentes, fato que atribuímos tanto à metodologia, desconhecida por eles, quanto à competitividade inerente a um júri simulado. Apesar de considerarmos um sucesso, também não fugimos à autocrítica de que essa competitividade não é necessariamente uma característica favorável a uma sala de aula e alternativas podem ser pensadas nesse sentido, como, após o júri, inverter os grupos, fazendo-os defender a posição de seu suposto oponente.

Tudo isso nos leva a crer que foi uma experiência muito bem sucedida pedagogicamente, visto que promoveu um melhor entendimento das relações intrínsecas entre a ciência e a sociedade, além de uma evidente mudança na postura dos estudantes relativa a sua conduta perante a própria ciência. Consideramos que essa sequência pode e deve ser reproduzida em outros contextos.

REFERÊNCIAS

MENDES, M. R. M. A Argumentação em Discussões Sociocientíficas: o contexto e o discurso. 2012. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília. 2012.

PRAIA, J., GIL-PÉREZ, D., & VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 13, n. 2, pp. 141-156. 2007.

RATCLIFFE, M., & GRACE, M. *Science Education for Citizen: Teaching Socio-Scientific Issues*. Maidenhead: Open University Press. 2003.

SANTOS, W. L. P., & MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: pesquisa em Educação em Ciências*, v. 2, n. 2, dezembro/2002.

SANTOS, W. L. P., MORTIMER, E. F., & SCOTT, P. H. A argumentação em discussões sócio-científicas: reflexões a partir de um estudo de caso. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, n. 1, 2001.