

# Experiências formativas na PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: Pesquisas e relatos sobre a escola e a educação

## Volume 2

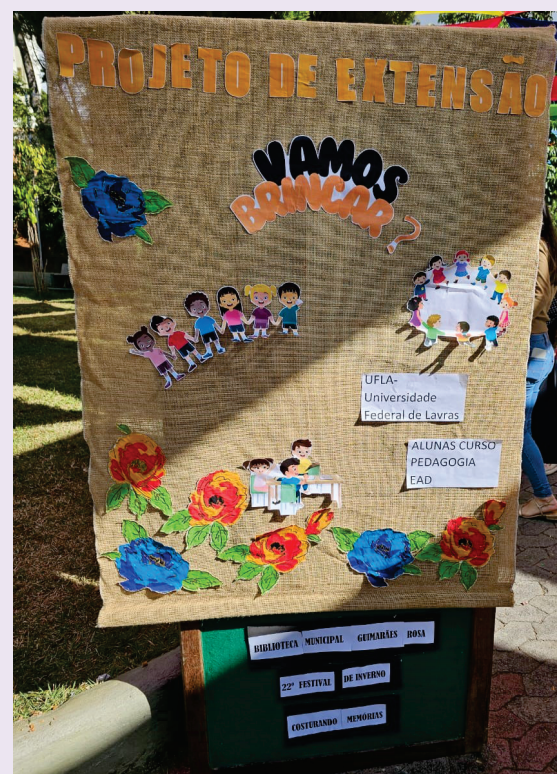
Organizadoras

Elisangela Brum Cardoso Xavier

Estela Aparecida Oliveira Vieira

Giovanna Rodrigues Cabral

Liliane Henrique Torres



**Experiências formativas na  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:  
Pesquisas e relatos sobre  
a escola e a educação**

**Volume 2**

# **Experiências formativas na PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: Pesquisas e relatos sobre a escola e a educação**

## **Volume 2**

**Organizadoras**

**Elisangela Brum Cardoso Xavier**

**Estela Aparecida Oliveira Vieira**

**Giovanna Rodrigues Cabral**

**Liliane Henrique Torres**



**Lavras - 2024**

© Editora UFLA 2024 by Elisângela Brum Cardoso Xavier, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Giovanna Rodrigues Cabral, Liliane Henrique Torres (organizadoras).

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: [editora@editora.ufla.br](mailto:editora@editora.ufla.br)

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-117-0

#### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitor: Jackson Antônio Barbosa

Pró-Reitor de Extensão, Esporte e Cultura: Carlos Eduardo Silva Volpato

Diretoria de difusão de tecnologia: Marco Aurélio Carbone Carneiro

#### **CONSELHO EDITORIAL RESPONSÁVEL PELA OBRA**

Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlisson Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Flávio Meira Borém, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis

Referências Bibliográficas: Armazém das Palavras

Revisão de Texto: Empresa Luciene de Oliveira Ribeiro Trindade, Trindade Monografias & Edições

Imagens da capa: Giovanna Rodrigues Cabral e Marcos Roberto Amorim

#### **EXPEDIENTE EDITORA UFLA**

Fernanda Gomes e Souza Borges (Coordenadora)

Damiana Joana Geraldo Souza

Elisângela Quintela Torquato

Guilherme Hermes de Ataíde

Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago

Patrícia Carvalho de Moraes

Renata de Lima Rezende

Vítor Lúcio da Silva Naves

Walquíria Pinheiro Lima Bello

#### **Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca Universitária da UFLA**

Experiências formativas na Pedagogia a distância: pesquisas e relatos sobre a escola e a educação / organizadoras, Elisângela Brum Cardoso Xavier, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Giovanna Rodrigues Cabral, Liliane Henrique Torres ... [et al.]. - Lavras: Ed. UFLA, 2024.  
208 p. 29,7 cm. v. 2.

ISBN: 978-85-8127-117-0

<https://doi.org/10.60144/9788581271170>

1. Professores - formação. 2. Instituições de ensino. 3. Práticas pedagógicas I. Xavier, Elisângela Brum Cardoso. II. Oliveira, Estela Aparecida. III. Cabral, Giovanna Rodrigues IV. Torres, Liliane Henrique. V. Universidade Federal de Lavras. VI. Título.

CDD – 371.26

Ficha elaborada por Defátima Aparecida Silva Pessoa (CRB 6/1496)



**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n. Campus Histórico da UFLA. Caixa Postal 3037,

CEP 37.203-202 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551

E-mail: [editora@ufla.br](mailto:editora@ufla.br), Homepage: [www.editora.ufla.br](http://www.editora.ufla.br)

## PREFÁCIO

É com muita alegria e gratidão que apresento para vocês leitores, a obra “Experiências formativas na Pedagogia a distância” em seu segundo volume, organizada pelas professoras Elisangela Brum Cardoso Xavier, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Giovanna Rodrigues Cabral e Liliane Henrique Torres. Uma obra escrita com a finalidade de compartilhar as experiências e as pesquisas desenvolvidas no âmbito do curso de Pedagogia na modalidade a distância, da Universidade Federal de Lavras.

O presente livro é composto por treze capítulos que serão brevemente descritos a seguir. Em linhas gerais, os capítulos abordam temas importantes da área de Educação, tais como: educação ambiental, educação inclusiva, formação de professores, gênero e diversidade, gestão educacional, psicologia da educação, práticas pedagógicas, tecnologias educacionais e violência no ambiente escolar. Sendo assim, é uma leitura indicada principalmente para os profissionais da educação, mas não somente.

O primeiro capítulo do livro “Gestão Democrática: o papel do gestor e a importância do projeto político pedagógico”, escrito por Maria das Dores Mendes e Ana Paula Coelho Silva, tem o objetivo de discutir a relevância de uma gestão escolar democrática e os desafios a serem enfrentados pelos gestores nesse contexto.

No capítulo dois, intitulado “Escola e Família: caminhos possíveis”, das autoras Luana Ramos Sutani e Elisangela Brum Cardoso Xavier, destaca-se a importância da participação da família na vida escolar das crianças, apontando estratégias possíveis para o fortalecimento dessa relação tão indispensável para uma formação apropriada.

Em seguida, o capítulo “Narrativas de Professoras de Surdos em Tempos de Covid-19: um olhar sobre a docência”, escrito por Jadhy Bastos Russi de Pinna Vasconcelos e Erica Alves Barbosa, discorre acerca das vivências e situações desafiantes impostas às professoras que trabalham com crianças surdas, no cenário da pandemia.

As autoras Mariana Keren Tostes e Estela Aparecida Oliveira Vieira, no capítulo quatro, “Violência na Escola”, buscam propor estratégias de combate à violência no ambiente escolar, a partir da promoção de ações preventivas e de intervenção, envolvendo os atores da escola, a família e a sociedade.

O quinto capítulo do livro “Diálogos sobre a Pedagogia de Projetos na Ótica de Relatos de Experiência”, escrito por Veridiana Pádua Lopes Santos e Jéferson Muniz Alves Gracioli, aborda em seu texto a utilização da pedagogia de projetos como metodologia de ensino com a finalidade de facilitar a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

No capítulo seis, intitulado “Atualização do Projeto Político Pedagógico das Escolas em Tempos de Pandemia”, das autoras Josiane da Silva Ricardino e Joelma dos Santos Bernardes, a partir da aplicação de um questionário online, analisa-se a atualização do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino em tempos de pandemia.

Na sequência, o capítulo “Super Visão Escolar: reflexões de dois pedagogos sobre a relação da família com a escola”, escrito por Giselle de Fátima Silva Caé Ferreira e Thiago Lemes

de Oliveira, disserta sobre a conscientização da família para a importância de sua participação na escola e o papel da supervisão escolar nesse cenário.

Os autores Lizziane Tejo Mendonça e Thiago Lemes de Oliveira, no capítulo oito, “Docência Mediada pelas Tecnologias Digitais na Educação Básica e seus Desafios na Formação de Professores”, discutem sobre as práticas dos professores da educação básica com o uso das tecnologias digitais, revelando os desafios encontrados e suas experiências.

O nono capítulo do livro “Maria Montessori e as Especificidades de seu Método de Ensino”, escrito por Daluza Mara Ribeiro Oliveira, Andrêsa Helena de Lima e Silmara Aparecida dos Santos, apresenta as principais ideias e o trabalho desenvolvido por Maria Montessori na área de educação.

No capítulo dez, intitulado “Neurociências na Educação e Metodologias Ativas: uma aprendizagem significativa no Ensino Superior”, dos autores Alessandra Prudente de Oliveira Silva e Gustavo de Oliveira Andrade, traz-se reflexões importantes sobre o diálogo entre os estudos das neurociências e o emprego de metodologias ativas como estratégia didática.

Na continuidade, o capítulo “Significantes Sustentáveis entre Significações Rivals: por uma educação ambiental crítica”, dos autores Paulo Eduardo de Oliveira Sousa e Josué Humberto Barbosa, estabelece as relações entre a Educação Ambiental e seus diversos significados, numa perspectiva histórica-social, demonstrando a relevância do entendimento das várias visões de natureza e suas contribuições para a construção de uma educação ambiental crítica.

Os autores Tais da Silva Marques, Kátia Batista Martins e Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, no capítulo doze, “Estudo sobre a Construção da Política de Educação em Gênero e Diversidade Sexual no Decênio 2006-2016”, destacam os documentos publicados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que influenciaram a elaboração de políticas de gênero e diversidade destinadas às escolas brasileiras.

O capítulo treze do livro, “Educação Socioemocional: contribuições para a construção da aprendizagem e para a formação integral do aluno”, das autoras Denise Aparecida Belarmino dos Santos e Silmara Aparecida dos Santos, considerando os desafios da escola contemporânea, revela a importância da educação socioemocional no processo de ensino e aprendizagem e na formação de qualidade.

A relevância desta obra consiste na disseminação do conhecimento científico gerado, ao longo do tempo, pelos estudantes do curso de Pedagogia em conjunto com seus orientadores. Esse conhecimento é fruto do trabalho comprometido com a formação de professores, desenvolvido pelos docentes vinculados ao curso e pela equipe de tutores, e só é possível de se realizar pela abrangência que a Universidade Aberta do Brasil possui, oferecendo a oportunidade de estudar para vários brasileiros.

Desejo a todos uma ótima leitura!

Profa. Fernanda Barbosa Ferrari.

## APRESENTAÇÃO DA OBRA

Os artigos oriundos de pesquisas e de relatos selecionados para compor esta obra são produções resultantes de experiências formativas vivenciadas por estudantes e docentes vinculados ao curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), ao longo dos anos de 2017 a 2021. Pela quantidade de produções selecionadas, optamos por organizar a obra em três volumes complementares, com escritos que apresentam reflexões sobre as práticas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para a sala de aula (Volume I); para a escola e a educação, em seu sentido amplo (Volume II) e para os espaços não escolares (Volume III).

A oferta de processos educativos e a formação profissional de jovens e adultos são compromissos assumidos historicamente pelas Universidades Brasileiras. Esta formação, alicerçada em conhecimentos teóricos e práticos, construídos nos mais diversos campos das ciências e das tecnologias, deve estar articulada com as práticas cotidianas de vida e de trabalho.

De modo específico, em relação à formação para a Docência na Educação Básica, em cursos de licenciaturas, a Universidade, além de garantir o seu papel como agente formativo, precisa estar articulada a outras instâncias educativas, de modo a qualificar a formação acadêmica de seus estudantes, promovendo a reflexão sobre a prática docente como processo ativo e dinâmico de aprendizagem.

Desse modo, o curso de Pedagogia a distância da UFLA visa a formação de um profissional qualificado para atuar nas áreas da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na modalidade Normal, no planejamento e na gestão na Educação Básica. Sua origem remonta a presença da UFLA no Consórcio Pró-Formar, criado no ano de 2004, em parceria com outras seis instituições federais - Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), para oferta do curso de Licenciatura em Educação Infantil.

Bem antes disso, desde 1987, a UFLA já figurava no cenário nacional como uma das primeiras instituições federais a implementar cursos à distância com a oferta de pós-graduação *lato sensu* nessa modalidade. Reforçando a sua inserção na modalidade a distância a instituição integra a Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2006 e, com apoio do Centro de Apoio à Educação a Distância (CEAD), chegou a ofertar cinco cursos de graduação em parceria com o sistema: Letras Português, Letras Inglês, Filosofia, Pedagogia e Administração Pública.

Assim, tomando por base a experiência do curso de Licenciatura em Educação Infantil, no âmbito do Consórcio Pró-Formar e, com sua tradição de oferta de especialização na modalidade a distância, a UFLA fomentou a criação do curso de Pedagogia, nesta modalidade, ampliando sua inserção no campo dos saberes humanísticos, buscando ampliar a formação de educadores, em alinhamento com as políticas públicas brasileiras.

No ano de 2014, o curso de Pedagogia a distância passou por reformulações, consolidando as concepções e propostas de formação de professores, ao agregar no perfil formativo do pedagogo, além dos aspectos teóricos e práticos voltados para a etapa da Educação Infantil, a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e as especificidades das outras áreas abarcadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, de 2006. E, a partir de 2014, os processos formativos no âmbito do curso são constantemente avaliados e replanejados, sempre que necessário.

Em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI/UFLA 2021-2025)<sup>1</sup>, o curso busca articular as políticas públicas, as demandas sociais e os campos dos saberes docentes com uma formação teórico-metodológica e prática adequadas aos sujeitos para o desenvolvimento de competências críticas e efetivas para o trabalho na Educação. Dessa forma, o curso atende concluintes do Ensino Médio interessados em cursar a licenciatura em Pedagogia para entrada no mercado de trabalho, bem como profissionais que já atuam em escolas e em espaços não escolares, que tenham o Ensino Médio completo e buscam a formação em nível superior, residentes nos municípios e nas regiões que se constituem como pólos presenciais de oferta do curso.

Por se tratar de um curso a distância da UAB, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Pedagogia atende tanto às regulamentações internas da UFLA, quanto às externas relacionadas ao Sistema UAB/CAPES. Neste sentido, apresenta algumas características, sendo uma delas a de que os integrantes da equipe ao atuarem no curso, seja em atribuições técnicas ou didáticas, ensejam o recebimento de bolsas de fomento CAPES, reguladas por Portarias específicas<sup>2</sup>. E, por isso, os interessados em compor a equipe do curso precisam ser aprovados em um edital específico para a docência e para as atribuições técnicas. Essa peculiaridade fez com que a composição do corpo docente do curso de Pedagogia a distância não estivesse vinculada a um Departamento específico, sendo definida a partir do resultado de processo seletivo para esse fim, o que oportunizou a presença de professores de várias instituições de ensino na ministração das aulas e na orientação dos estudantes em atividades de pesquisa e de extensão.

Assim, no âmbito da Pedagogia a distância além das parcerias instituídas com os sistemas de ensino estadual de Minas Gerais e municipais de Lavras e dos demais polos presenciais credenciados para a oferta do curso, localizados, atualmente em São Sebastião do Paraíso, Cambuí e Bambuí, também outras instituições de ensino, a partir da participação de seus profissionais no curso, passaram a integrar a rede de formação docente no âmbito do curso. O que pode ser verificado pela diversidade de vínculos institucionais dos autores dos artigos incorporados nesta obra coletiva.

Outro aspecto que precisa ser destacado diz respeito a aspectos curriculares do curso. Ainda que a Pedagogia a distância seja organizada em percursos formativos compostos por

---

<sup>1</sup> Projeto Político Institucional Universidade Federal de Lavras (2021-2025), disponível no site da UFLA.

<sup>2</sup> Portarias nº 15/2017 e 139/2017, que alteram, em partes, a Portaria nº 183/2016 dessa mesma instituição (Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB).

componentes curriculares obrigatórios e eletivos, distribuídos ao longo dos oito módulos, é possível verificar a flexibilidade curricular com a inserção dos estudantes em atividades variadas de ensino, de pesquisa e de extensão, a escolha deles. Estas atividades congregam a participação dos estudantes em grupos de estudos, em estágios não obrigatórios, em pesquisas, em atividades de extensão e de iniciação à docência, em ações culturais, sociais e conferem uma aproximação com temas e discussões de interesse dos estudantes para complementação da formação curricular oferecida.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso

A flexibilização, assim entendida, pode ser a condição de efetivação de um currículo não rígido, não estritamente disciplinar, em que não haja dicotomia entre teoria e prática e, sobretudo, considerando as experiências vivenciadas pelos educandos. Desta maneira, a flexibilização proporciona que se trabalhe o conhecimento de forma a explicitar as interrelações das diferentes áreas, de modo a atender aos anseios de fundamentação tanto acadêmica como de ação social, reconhecendo, assim, os caminhos, com diferentes trajetórias, que apontam para a complementaridade dos saberes (UFLA, 2021, p. 34).

Sob esse viés, os estudantes são incentivados a participar de iniciativas variadas, de modo a qualificar a formação. E, bem mais do que apenas participar, para esta iniciativa os estudantes foram instigados a escrever sobre suas vivências e/ou sobre os estudos, as pesquisas e as ações realizadas, sob orientação de docentes vinculados ao curso. Desta forma, tornou possível socializar suas experiências formativas nesta obra intitulada *Experiências formativas no contexto da Pedagogia a distância*, que se divide em três volumes: 17 artigos estão congregados no Volume I e apresentam as *pesquisas e relatos sobre práticas de sala de aula*; de forma geral compõe o tema dos 13 artigos inseridos no Volume II, as *pesquisas e relatos sobre a escola e a educação* e, por fim, as *pesquisas e relatos sobre espaços não escolares* presentes no Volume III estão em número de 8 artigos, sob organização das professoras Elisangela Brum Cardoso Xavier, Estela Aparecida Oliveira Vieira, Giovanna Rodrigues Cabral e Liliane Henrique Torres.

Para aqueles interessados nas discussões e vivências presentes na formação inicial de Pedagogos, desejamos boa leitura!

As organizadoras  
Elisangela Brum Cardoso Xavier  
Estela Aparecida Oliveira Vieira  
Giovanna Rodrigues Cabral  
Liliane Henrique Torres

## APRESENTAÇÃO DO VOLUME II

Este volume compõe a obra coletiva intitulada *Experiências formativas no contexto da Pedagogia a distância* e reúne artigos que apresentam a participação dos estudantes em atividades de estudo, pesquisa e extensão, com reflexões sobre a escola e a educação. Esta é uma oportunidade de refletirmos sobre temas diversos que fazem parte do cotidiano dos educadores e que contribuem para pensarmos de forma mais específica sobre a prática pedagógica e os desafios que lhe são impostos cotidianamente.

Os textos estão compilados em 13 artigos que abordam temas relacionados à gestão democrática, ao projeto político pedagógico, a relação entre a escola e a família, a violência na escola, a educação socioemocional, a pedagogia de projetos, ao estudo da neurociências, as tecnologias digitais na educação básica, dentre outros. A finalidade é a de socializar os trabalhos desenvolvidos por estudantes e seus orientadores, no âmbito da Pedagogia a distância, em forma de artigos e relatos de experiências.

A partir dos desafios enfrentados entre a escola e a educação contemporânea, advindos da mudança da sociedade como um todo, faz-se necessário uma busca constante por uma formação contextualizada que busque a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem. “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, n.p). Assim, diante da proposta de reflexão em busca de novas ações no fazer docente, fazemos o convite aos colegas professores pesquisadores do Ensino Superior e da Educação Básica, aos estudantes dos cursos de licenciaturas e a todos os leitores que se interessam pela temática da Educação para conhecerem os trabalhos realizados no âmbito do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Lavras.

## SUMÁRIO

<b>1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PAPEL DO GESTOR E A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b>	<b>12</b>
Maria das Dores Mendes, Ana Paula Coelho Silva	
<b>2 ESCOLA E FAMÍLIA: CAMINHOS POSSÍVEIS</b>	<b>25</b>
Luana Ramos Sutani, Elisangela Brum C. Xavier	
<b>3 NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE SURDOS EM TEMPOS DE COVID-19: UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA</b>	<b>40</b>
Jadhy Bastos Russi de Pinna Vasconcelos, Erica Alves Barbosa	
<b>4 VIOLÊNCIA NA ESCOLA</b>	<b>55</b>
Mariana Keren Tostes, Estela Aparecida Oliveira Vieira	
<b>5 DIÁLOGOS SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA ÓTICA DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA</b>	<b>68</b>
Veridiana Pádua Lopes Santos, Jéferson Muniz Alves Gracioli	
<b>6 ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS EM TEMPOS DE PANDEMIA</b>	<b>84</b>
Josiane da Silva Ricardino, Joelma dos Santos Bernardes	
<b>7 “SUPER VISÃO” ESCOLAR: REFLEXÕES DE DOIS PEDAGOGOS SOBRE A RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA</b>	<b>101</b>
Giselle de Fátima Silva Caé Ferreira, Thiago Lemes de Oliveira	
<b>8 DOCÊNCIA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>116</b>
Lizziane Tejo Mendonça, Thiago Lemes de Oliveira	
<b>9 MARIA MONTESSORI E AS ESPECIFICIDADES DE SEU MÉTODO DE ENSINO</b>	<b>133</b>
Daluza Mara Ribeiro Oliveira, Andrêsa Helena de Lima, Silmara Aparecida dos Santos	
<b>10 NEUROCIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>145</b>
Alessandra Prudente de Oliveira Silva, Gustavo de Oliveira Andrade	

**11 SIGNIFICANTES SUSTENTÁVEIS ENTRE SIGNIFICAÇÕES RIVALS: POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA 160**

Paulo Eduardo de Oliveira Sousa, Josué Humberto Barbosa

**12 ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO DECÊNIO 2006-2016 177**

Tais da Silva Marques, Kátia Batista Martins, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

**13 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO 187**

Denise Aparecida Belarmino dos Santos, Silmara Aparecida dos Santos

**SOBRE AS ORGANIZADORAS 202****SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS 203**

# 1

## GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PAPEL DO GESTOR E A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

**Maria das Dores Mendes  
Ana Paula Coelho Silva**

### 1.1 Introdução

A gestão democrática na escola pública está baseada na participação das famílias, estudantes, professores, equipe pedagógica e direção no processo decisório, com atuação em associações como colegiados, conselhos, grêmios. Refletir sobre a gestão escolar democrática na escola pública requer pensar na função social da escola atualmente e em quais são as garantias legais que normatizam esta gestão e ajudam a dar corpo às práticas democráticas dentro da escola.

A escola tem dentre outros objetivos o de formar sujeitos para viverem democraticamente em sociedade e exercerem a cidadania e, nesse sentido, é importante considerar sobre as práticas participativas experienciadas dentro da escola e sobre os mecanismos que são utilizados pela gestão escolar na tentativa de assegurá-las. Do mesmo modo, busca-se entender como a vivência de estudantes, profissionais da escola e comunidade escolar em geral se articula para a promoção de uma cultura democrática que tem como base a participação de todos nos processos decisórios da escola.

Nesse viés, essa gestão torna-se um percurso a ser trilhado, além de uma condição para a promoção de vivências democráticas contribuindo para a formação de sujeitos críticos e capazes de enfrentar os desafios da sociedade globalizada da informação e do conhecimento. O gestor escolar é um ator relevante na coordenação da escola, mas que não exerce sozinho sua liderança, pois na perspectiva de gestão aqui discutida o compartilhamento de decisões e de responsabilidades é fundamental.

A partir dessa contextura, faz-se importante indagar: Qual o papel da escola e da gestão escolar na democratização da educação? Quais os mecanismos de gestão democrática utilizados pelas escolas que visam ajudar o gestor a consolidar um ambiente participativo de tomada de decisões dentro da escola? Qual o papel do diretor neste contexto?

Tendo como base essas indagações as discussões apresentadas a seguir nesse artigo buscam refletir acerca da importância da gestão escolar democrática para vivências participativas na escola, apresentando os aspectos legais que a embasa nas instituições escolares; conceituando-a e explicitando suas dimensões tanto no aspecto de organização como no de implementação. Também busca-se apresentar os principais desafios encontrados pelo gestor na realização do

seu trabalho, pontuando a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento coletivo de planejamento e como norteador das práticas educacionais, que propicia a participação em sua construção e implementação dos diversos segmentos escolares.

A partir da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, o gestor juntamente com a comunidade escolar, estabelece ações baseadas na realidade e no contexto sociocultural da instituição escolar, possibilitando que trocas de conhecimentos e experiências diversas estimulem debates e reflexões que busquem alcançar melhores resultados educacionais.

Como metodologia para a elaboração deste artigo foi realizada uma revisão bibliográfica, a partir de estudos dos autores como Collioni (2013), Libâneo (2004); Lück (2000; 2009), Penin (2001), Sander (2005), Veiga (2009), entre outros que possibilitaram a discussão sobre o tema e deram suporte teórico à reflexão estabelecida.

Assim, inicialmente são apresentadas as leis que embasam os princípios de gestão a partir da consulta a documentos legais, apontados os conceitos de gestão democrática em diálogo com autores que são referência na área, ressaltando a importância da organização do trabalho escolar, o desenvolvimento da autonomia e a transparência nos processos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola.

No decorrer são apresentadas as dimensões, defendidas por Lück (2009): as dimensões de organização, que estabelecem como o gestor deve liderar e organizar o seu trabalho, e as de implementação, que implicam em promover um ambiente educativo de qualidade baseado em ações coletivas e orientadas. Em seguida, são apresentados conceitos, propostas e características da gestão escolar democrática, trazendo também uma discussão sobre a atuação do gestor na escola, considerando os pressupostos e características desse trabalho e os principais desafios por ele encontrados para a concretização de uma educação participativa.

Para finalizar, destaca-se a importância da articulação da gestão escolar e o Projeto Político Pedagógico para se conhecer a realidade da escola e para traçar metas na construção de uma nova realidade, propondo estratégias para a solução das necessidades identificadas.

## 1.2 Pressupostos e reflexões sobre a Gestão escolar democrática

As constantes mudanças ocorridas na sociedade, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos exigem cada dia mais das instituições escolares uma nova postura em relação à educação por ela proposta. Segundo Penin (2001),

A escola representa a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Assim a sua função varia, relacionando-se aos mais diferentes momentos da história, as culturas conforme regiões e povos que constituem a comunidade escolar. As constantes mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no mundo requerem que a escola atenda a estas novas exigências (PENIN, 2001, p. 17).

No Brasil é possível identificar sinais de avanços significativos no campo da gestão escolar com as reformas educacionais desde os anos 80, por meio de debates críticos sobre a função da educação, que se destacam com a aprovação da Constituição Federal de 1988 e a lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9.394/96 (LDBEN). De acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988,

[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na formada lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União, a gestão democrática no ensino público na forma da lei; garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988, n.p).

Complementando a LDBEN dispõe no seu artigo 14 que:

os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, n.p).

Ainda dentro desta perspectiva legal, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº 13005/2014) em sua meta 19 acentua que o poder público deve assegurar condições para a efetivação da gestão democrática, no prazo de 2 anos.

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, n.p).

De acordo com as supracitadas leis, a gestão democrática foi instituída como princípio a ser seguido pelos sistemas públicos de ensino e deve contemplar no Projeto Político Pedagógico e nos documentos públicos da instituição a interação, cooperação e participação de toda a comunidade escolar (família, professores, direção, alunos e equipe pedagógica), garantindo assim, a descentralização do poder, fortalecendo a autonomia na tomada de decisões no espaço escolar.

Cada vez mais o termo gestão está ligado à educação brasileira. Para Sander (2005, p. 127), “a definição de gestão da educação aproxima-se, assim, dos conceitos de governo, governação ou governança, termos extensamente utilizados na educação”. Lück (2011) afirma que:

[...] quando o dirigente escolar atua sobre o modo de ser e de fazer da organização educacional, está efetivamente promovendo gestão escolar, isto é, está mobilizando esforços, canalizando energia e competências, articulando vontades e promovendo a integração de processos voltados para a efetivação de ações necessárias à realização dos objetivos educacionais, os quais demandam a atuação da escola como um todo de forma consistente, coerente e articulada (LUCK, 2011, p. 131).

Diante da afirmação percebe-se que o gestor deve priorizar a interação, articular estratégias de participação da comunidade nos assuntos administrativos e pedagógicos da instituição. Assim, ele tem o papel de democratizar a escola com ações voltadas para o acolhimento e atuação da comunidade escolar possibilitando a ela o direito de voz, ouvindo suas opiniões e acatando a decisão da maioria.

Nesse sentido, a instituição escolar deve ser um espaço de respeito, de acolhimento e de tolerância, acatando sempre a decisão da maioria, no entanto que não prive a ninguém de manifestar suas opiniões e argumentos. Freire (1995) sensivelmente apresenta esta questão dizendo que

[...] é preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

Nesse contexto, entende-se que a gestão escolar não é somente gerenciar recursos financeiros e organizar o trabalho funcional, mas é também um ato político por implicar tomadas de decisões com a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Ao gestor cabe a organização do trabalho, que tenha como princípio a autonomia, transparência nos processos administrativos, financeiros e pedagógicos, a divulgação de informações e avaliação dos resultados.

Gadotti (2003, p. 16) explicita que “todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida”. Assim, a ação da gestão escolar na construção de uma escola democrática se alicerça na sua competência em compartilhar a liderança envolvendo a todos que dela participam.

### 1.2.1 Dimensões da gestão escolar

Diante das questões atinentes à gestão escolar exigidas no contexto atual de participação e decisões colegiadas, Lück (2009) salienta que uma mudança paradigmática na dinâmica do papel do gestor é salutar. A autora também ressalta que a administração se configura como uma dimensão subsidiária para a ação educacional num contexto de um conjunto de várias outras dimensões da gestão escolar. Estas interagem, sendo assim percebidas como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, portanto com uma ótica menos funcional e mais dinâmica.

Lück (2009, p. 26) assim coloca: “podemos organizar a gestão escolar em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza: organização e implementação”.

Conforme a mesma autora as dimensões de organização (fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; planejamento e organização do trabalho escolar; monitoramento de processos e avaliação institucional; gestão de resultados educacionais) consideram a ação do gestor, de como ele lidera e organiza a escola, garantindo o seu funcionamento como organização social, sempre pautando suas ações na formação do sujeito e promoção de sua aprendizagem. Nesse sentido, cabe a ele orientar os planos de trabalho e ações de acordo com as diretrizes educacionais e que eles levem em consideração princípios de equidade e respeito às diferenças. Ainda sob esse ponto de vista, Lück (2009) aponta que o planejamento é um processo fundamental de organização e que orienta as ações administrativas e pedagógicas, promovendo a liderança e elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico

Já, segundo a mesma autora, as dimensões de implementação (gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão da cultura escolar; gestão do cotidiano escolar) se estabelecem em uma escola em que estudantes, professores e comunidade escolar conjuntamente organizados promovem uma educação compartilhada e de qualidade para todos. Assim, o gestor tem o papel ímpar de liderar sua equipe a vistas de garantir uma gestão participativa apoiada nos Conselhos Escolares. Deve-se buscar também a interação de toda a comunidade escolar em torno de um projeto institucional democrático em que os resultados educacionais sejam frutos de um esforço coletivo na construção da identidade da escola.

Complementando a abordagem, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) entendem que:

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por racionalização do uso de recursos compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização desses recursos, que assegure a melhor realização desses fins. Por coordenação e acompanhamento compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns. Para que essas duas características mais gerais de uma instituição se efetivem são postas em ação as funções específicas de planejar, organizar, dirigir e avaliar. A condução dessas funções, mediante várias ações e procedimentos é o que se designa gestão, a atividade que põe em ação um sistema organizacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 293).

Nessa contextura, a elaboração de um plano de gestão é essencial para que se atinjam as finalidades e os objetivos educacionais e que todas estas dimensões sejam levadas em conta em uma articulação constante. Para Libâneo (2004, p. 149), “o processo e o exercício de planejar

referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões”.

O gestor, ao liderar, precisa colocar em evidência a realidade da escola, analisando como ela é e como ela se constitui em um elemento importante da ação educacional. Assim, na gestão cotidiana o diretor deve observar a dinâmica da escola, as condutas dos profissionais, atentar-se às questões relativas à limpeza, segurança, merenda e rotinas administrativas da escola, bem como às relacionadas à aprendizagem, ao sucesso escolar e à participação de todos nas decisões escolares.

### 1.2.2 Atuação do gestor na escola na perspectiva da gestão democrática

Para que a educação cumpra seus objetivos elencados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é necessário que a escola como instituição educacional seja conduzida por uma equipe gestora que promova uma coordenação democrática, em que todos participem do processo educativo. Um dos pressupostos para uma gestão democrática é a garantia do envolvimento e da participação dos profissionais da educação e comunidade escolar no processo educacional. Libâneo (2004) considera que

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

A escola enquanto local de aprendizagem e espaço educativo deve valorizar as relações humanas. Uma característica marcante nessa gestão é a descentralização do poder e responsabilidades, estas devem ser compartilhadas com os envolvidos no processo educacional, objetivando o bem comum e o desenvolvimento da autonomia.

Para Veiga (2004, p. 167), “a gestão democrática da escola pública poderá constituir um caminho para a melhoria da qualidade do ensino se for concebida como um mecanismo capaz de inovar as práticas educativas da escola”. Desse modo, a gestão democrática deve estar atenta às transformações que acontecem na sociedade e principalmente às questões afetas à comunidade que está no entorno da escola. Também é importante que os gestores participem de ações coletivas em prol da sociedade, com práticas inovadoras e que sejam capazes de estabelecer parcerias.

Nesse contexto, emerge a necessidade de a escola articular-se com organismos de outras esferas tanto municipais, estaduais, federais e privadas para garantir a sua identidade social. A autonomia da escola não se assenta somente na gestão financeira, mas também na capacidade que ela tem de tomar decisões compartilhadas e estabelecer ações em parcerias. Esta conquista implica uma gestão participativa e em um trabalho coletivo compartilhando as responsabilidades e as tomadas de decisões.

A autonomia requer conhecer vários pontos de vista e possibilitar argumentação. Nessa perspectiva, Lück (2000) afirma que:

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, assim como dos responsáveis e agentes do sistema de ensino, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorizados, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos. Tal prática é o antídoto para vencer os medos e receios. E as escolas e os sistemas que se iniciam nesse processo tomam iniciativas e constroem sua autonomia, dessa forma, construindo sua credibilidade e desenvolvendo sua competência pedagógica e social (LUCK, 2000, p. 24).

O desenvolvimento da autonomia e da participação da comunidade favorece a democratização dos processos educacionais. Neste sentido, Libâneo (2004) pontua

[...] por isso mesmo, a autonomia precisa ser gerida, implicando uma corresponsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, de modo a alcançar, eficazmente, os resultados de sua atividade – a formação cultural e científica dos alunos e o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e operativa (LIBÂNEO, 2004, p. 119).

O diretor para gerir a escola na busca de uma educação de qualidade deve promover a participação em conselhos escolares, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, entre outros. Os Conselhos Escolares, por exemplo, como reúnem diferentes segmentos da comunidade escolar (famílias, alunos, equipe pedagógica, professores, diretor), fortalecem o processo de democratização das práticas escolares. Já a Associação de Pais e Mestres como um mecanismo potente que representa os anseios das famílias e alunos pode contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem e colaborar com a equipe gestora no alcance das metas e objetivos educacionais. O Grêmio estudantil por sua vez, composto pelos estudantes, se configura numa oportunidade de jovens participarem das decisões da escola, por meio de uma atuação organizada, apresentando suas demandas, ideias e assumindo um posicionamento crítico, respeitoso e responsável frente aos desafios encontrados pela gestão escolar.

Assim sendo, para que a gestão e esses órgãos colegiados desempenhem seus papéis na articulação de propostas democráticas, é necessário que a escola tenha uma boa organização e que respalde suas ações na autonomia e na participação. Francisco (2006) considera que

A autonomia da escola, que se destaca como um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos é assegurada através da participação do conselho de escola, dos conselhos de classe e série, da associação de pais e mestres e do grêmio estudantil. Essa organização é fruto de um compromisso entre grupos com interesses distintos (FRANCISCO, 2006, p. 53).

No entanto, a efetivação da gestão democrática não depende somente do gestor, mas da conscientização e participação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões e nas ações previstas para a solução de problemas. O diálogo entre gestores, profissionais da instituição escolar, estudantes e comunidade é relevante, uma vez que práticas democráticas se alicerçam na participação.

Nesta perspectiva, Collioni, Peixoto e Macedo (2013) apontam que a gestão escolar deve ter referência a concepção democrático-participativa nas relações estabelecidas no âmbito da escola. Assim pontuam que

Analisar essa concepção é compreender a direção por onde iremos trilhar nosso caminho considerando a escola como uma organização viva, tendo por característica principal as redes de relações nas quais a sua gestão demanda um novo enfoque organizacional. E é nessa perspectiva que a gestão escolar pode contribuir valorizando a formação de lideranças, motivação, desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentadas em concepções e não mais em modelos (COLLIONI; PEIXOTO; MACEDO, 2013, p. 6)

Assim, o gestor além de gerir e administrar precisa saber liderar, agregar equipes, estabelecer o diálogo e possibilitar meios de participação para que as decisões sejam discutidas e colocadas em prática. A gestão democrática, participativa e a descentralização do poder na escola são meios de alcançar os seus objetivos e a sua autonomia.

Para que a escola ganhe autonomia é necessária a participação efetiva da comunidade escolar para as tomadas de decisão, tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico, podendo assim, a gestão constituir-se como um meio de defesa do interesse coletivo.

As aptidões cognitivas exigidas neste novo quadro educacional do mundo moderno rompem com as aptidões de subordinação política e submissão ideológica. As dimensões sócio-políticas cada vez mais exigentes e complexas exigem parceria e responsabilidade na sua gestão: todos são conclamados a uma competente participação. Isto não quer dizer outra coisa senão que os modelos de gestão exigem a ruptura com a mediocridade dos autoritarismos e demandam competência da gestão compartilhada e corresponsável (FRANCISCO, 2006, p. 18).

A citação de Francisco (2006) possibilita refletir que a gestão escolar não se reduz a dimensão técnica, ela é também um ato político, pois presume uma construção coletiva que envolve discussão e participação nas tomadas de decisões, nas formas de organização e distribuição de poder nas instituições escolares.

Para Veiga (2009), a educação de qualidade é sustentada pela igualdade e inclusão. Para tanto, é necessário fortalecer as condições de acesso, sucesso e permanência do estudante na escola, bem como desenvolver estratégias para a integração de diferentes instituições educativas da sociedade.

A conquista dessa qualidade é uma tarefa dos gestores do sistema público de ensino, dos profissionais da educação, dos pesquisadores e especialistas e da comunidade escolar. A gestão democrática é a forma de gerir a escola que auxilia nesta conquista pois requer que os envolvidos no processo assumam seus papéis de protagonistas, interagindo uns com os outros com o objetivo de promover a democratização de um ensino de qualidade que respeite as diversidades e consolide uma aprendizagem significativa.

### 1.2.3 O Projeto Político Pedagógico e sua articulação com a gestão democrática

Uma gestão democrática implica em compreender o papel da escola na transformação da sociedade, em ousar, em fazer, em propor alternativas viáveis capazes de concretizar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), de forma participativa e coletiva dentro de uma perspectiva mais ampla de educação. Isto é, essa gestão tem o intuito de levar os envolvidos na construção do projeto a refletirem sobre especificidades do contexto local em que está inserida a escola.

A gestão democrática deve ser entendida como um objetivo a ser atingido para configurar-se como uma prática educativa e um mecanismo de inovação que busque a melhoria da qualidade do ensino.

Gadotti (2003), considera que a gestão democrática implica que a comunidade e os usuários da escola atuem como dirigentes e gestores e não apenas como fiscalizadores. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem também a responsabilidade pelo projeto da escola. Veiga (2004) entende que

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2004, p. 19).

A escola é um lugar de concepção, elaboração e avaliação do seu Projeto Político Pedagógico, é fundamental que, por meio de uma gestão democrática e participativa, ela assuma suas responsabilidades, assegurando a sua autonomia e a sua identidade, tornando-se um espaço de diálogo, de debate, de análise reflexiva e crítica sobre o papel que desempenha na sociedade.

De acordo com Veiga (2009) é por meio do Projeto Político Pedagógico que a escola estabelece a sua concepção de educação e a sua relação com a sociedade e reflete sobre qual o perfil do cidadão a ser formado, principalmente no que tange às questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica. A autora ainda afirma que,

A compreensão do papel do projeto político-pedagógico (PPP) na escola e do conceito de gestão democrática que baliza seu desempenho tem sido influenciada de forma significativa pelas políticas públicas, tanto nacionais quanto internacionais. O que se espera da escola hoje é uma educação

de qualidade, tendo como sustentáculos o PPP e a gestão democrática. Projeto da escola e gestão trazem a articulação e o significado postulados para a construção dos marcos da educação de qualidade. A educação de qualidade é sustentada por dois eixos: o da igualdade e o da inclusão (VEIGA, 2009, p. 163).

Na mesma direção, Libâneo (2008) aborda que o Projeto Político Pedagógico é a expressão da cultura organizacional da escola e está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elabora, além de ser um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, visando à transformação da realidade. No PPP, portanto, se conhece a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as ações para construção de uma nova realidade, propondo as formas mais adequadas de atender as necessidades identificadas.

O autor reforça a importância de a gestão escolar ter um olhar crítico para a realidade da instituição que desenvolve o seu trabalho, conhecer a cultura local, conhecer as famílias atendidas pela escola, levar a todos, no sentido de coletividade, a diagnosticar as situações do cotidiano e preparar cidadãos que possam intervir de forma positiva no meio social e no ambiente em que vivem.

Para André (2001),

O Projeto Político Pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma experiência de ordem administrativa, pois deve expressar a reflexão e o trabalho em conjunto de todos os profissionais da escola, no sentido de atender as diretrizes do Sistema Nacional da Educação, bem como as necessidades locais e específicas da clientela da escola. Ele é a concretização da identidade da escola e oferecimento de garantia para um ensino de qualidade (ANDRÉ, 2001, p. 188).

Para Gadotti (2003), o Projeto Político Pedagógico da escola deve apoiar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica; no envolvimento das pessoas; na cooperação das várias esferas de governo e na autonomia. O projeto da escola depende da ousadia dos seus agentes e de cada escola em assumir o seu papel.

Um dos grandes desafios da educação contemporânea é transformar a escola em um ambiente democrático, um lugar de inclusão que não possibilite as práticas de discriminação e exclusão, de respeito às diferenças, com igualdade e justiça social, independentemente de raça, etnia e gênero.

Para isso é necessário pensar em um currículo que atenda às necessidades educativas dos estudantes e da comunidade escolar, que valorize os seus conhecimentos prévios e os incentive na busca de novos conhecimentos, proporcionando a eles um avanço progressivo no seu desenvolvimento humano e profissional. Para que isso se torne realidade é fundamental a elaboração de um documento que sirva como instrumento norteador de todas as ações pedagógicas da escola e de gestão e, ou seja, um PPP baseado em diretrizes que contemplem ações que venham a construir uma escola mais democrática, justa e igualitária, uma escola de todos.

## 1.3 Considerações finais

De acordo com os objetivos propostos nesse artigo foi possível conceituar gestão escolar democrática, elencar os principais aspectos desta gestão e seus mecanismos e reafirmar a importância do Projeto Político Pedagógico para o desenvolvimento das ações educacionais.

Em uma sociedade globalizada, repleta de desigualdades, é necessário transformar a realidade a qual fazemos parte por meio da educação. Portanto, para a concretização desse fato, a escola precisa vivenciar a gestão escolar democrática baseada na participação e em um crescente processo de inovação. Esta gestão nada mais é que uma ação participativa de todos, em que todos dividem funções e responsabilidades inerentes a uma instituição escolar, em que o principal objetivo é o alcance de uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, destaca-se alguns aspectos importantes como a necessidade da construção de uma escola democrática e participativa, onde todos os envolvidos no processo educacional possam vivenciar experiências democráticas promovidas pelo gestor, que, enquanto líder é capaz de estimular ações e promover melhorias no âmbito educacional.

Compete ao gestor liderar sua equipe de trabalho, representar a escola perante a comunidade escolar e a sociedade realizando um trabalho coletivo, estando sempre aberto ao diálogo e buscando parcerias com diferentes grupos existentes dentro e fora do ambiente escolar. Esse profissional tem a possibilidade de tornar real uma educação de qualidade para todos, enfrentando constantes desafios, além de construir com seu grupo uma proposta de educação que busque a transformação da realidade na qual a escola está inserida, formando sujeitos críticos e capazes de exercer o seu papel de cidadão.

Portanto, o gestor deve possibilitar que as relações se concretizem por meio de uma boa comunicação e consolidação de uma liderança compartilhada que alicerce no processo de ensino e aprendizagem voltada à formação integral do cidadão. Cabe ainda a ele com sua equipe de trabalho possibilitar a participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões, organizando os Conselhos Escolares e Colegiados, associações etc. ouvindo a voz de todos que pertencem aos segmentos da comunidade escolar. Assim, o perfil de um gestor escolar deve contemplar as exigências para a organização e implementação de uma gestão autônoma e participativa.

Nessa contextura, o PPP é um documento democrático que serve para estabelecer ações baseadas na realidade e no contexto sociocultural da escola e um eixo integrador do pensar e do fazer nas práticas educativas. Se elaborado de forma adequada, ele revela quem é a comunidade escolar e seus principais desafios.

O Projeto Político Pedagógico está no centro das discussões e práticas escolares torna-se um instrumento para a efetivação da gestão democrática. Desse modo, o gestor poderá contribuir para que práticas mais democráticas se consolidem entre os diversos atores que compõem a comunidade escolar.

Nesse mesmo sentido, ao passo que estudos na área de gestão educacional e do próprio sistema educacional reconhecem que a gestão escolar fundamentada nas experiências passadas

e em formas intuitivas não são mais viáveis, torna-se necessário repensar em novas posturas e perspectivas dentro do ambiente escolar. Este repensar se relaciona à análise do gestor acerca da formação de sua equipe pedagógica, do currículo e de tantos outros aspectos que influenciam o desenvolvimento da educação e da sociedade.

Conclui-se assim que gestores e profissionais da educação devem estar sempre em busca de novos conhecimentos, revendo metodologias e ações, refletindo sobre suas práticas, realizando cursos de formação continuada, como forma de reconhecer os principais desafios a serem superados dentro da instituição escolar, auxiliando e dialogando com seus pares, com os alunos e com a comunidade escolar.

Reforça-se que, para se concretizar práticas democráticas dentro da escola, torna-se importante levar em conta o planejamento conjunto e reflexivo do PPP, tornando possível uma gestão participativa que realmente busque implementar ações respeitadas, solidárias e que estejam de acordo com as necessidades da instituição e da comunidade escolar.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. *In*: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. (orgs.). **Ensinar a Ensinar**, São Paulo, 2001.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO R. V. **Gestão da Educação**: o município e a escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2014.
- COLLIONI, G.; PEIXOTO, Q. C.; MACEDO, R. C. Gestão na escola: dos empecilhos à gestão participativa. Porto Alegre: **Revista Educação por Escrito**. PUCRS, v. 4, n. 1, jul. 2013.
- FRANCISCO, I. J. **A Atuação do Diretor de Escola Pública**: Determinações Administrativas e Pedagógicas do Cotidiano Escolar. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/NRX57>> Acesso em: 07 de fev. 2021.

- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- GADOTTI, M. **Dimensão Política do Projeto Pedagógico da escola**. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/iDGI9>> Acesso em: 04 de mar. 2021.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**, Brasília, v. 17, n. 72, 11-33 p. fev/jun de 2000.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** [online], v. 44, n. 3, 2019.
- PENIN, S. T. S. **Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Progestão. Módulo I. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação, 2001.
- SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- UFLA – Universidade Federal de Lavras. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a distância**. 2021. Disponível em: <<https://dade.ufla.br/projetos-pedagogicos-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 04 de mar. 2021.
- VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática, novos marcos para a educação de qualidade. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

# 2

## ESCOLA E FAMÍLIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

**Luana Ramos Sutani**  
**Elisangela Brum C. Xavier**

### 2.1 Introdução

A família e a escola são duas instituições diferentes, porém uma necessita da outra para contribuir com a educação da criança. A escola é um espaço formal de aprendizagem, onde o educando aprende os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e a família representa um espaço informal sendo o primeiro local de convivência que a criança tem acesso.

Em relação ao contexto familiar, infere-se que nele a criança recebe afeto, cuidado e segurança e aprende as crenças, as primeiras regras e as formas de agir na sociedade em que vive, de acordo com as especificidades do modo de vida de cada família. Já a escola, em seu contexto educacional, é onde a criança constrói o conhecimento de forma sistematizada, é um espaço diverso de convivência onde é possível conhecer melhor outras culturas a partir das novas relações criadas cotidianamente e estabelecer novas formas de convívio na sociedade.

A educação promove a relação entre a escola e a família e a interação entre as duas instituições é de extrema importância para que aconteça o desenvolvimento integral da criança, sendo assim, o apoio mútuo torna-se fundamental na condução do processo educacional do educando.

A partir de experiências de atuação no campo educacional foi possível observar como o desenvolvimento e o comportamento de crianças cujas famílias as acompanham, as estimulam e as motivam nos estudos, se diferenciam refletindo diretamente no aprendizado. Com este texto, pretende-se apresentar situações para reflexão que possam promover uma interação entre escola e família buscando inserir cada vez mais os familiares no ambiente escolar, objetivando ajudá-los nas tomadas de decisões. Pretende-se também ressaltar a importância que a família tem no acompanhamento da vida educacional da criança, pois sem esse suporte, o desenvolvimento e o aprendizado podem ser prejudicados. A compreensão destas premissas é fundamental para a formação e para o desenvolvimento da criança.

O objetivo deste artigo é o de analisar os caminhos possíveis na relação escola e família que auxiliem os alunos no processo de aprendizagem. E nesse sentido, é importante questionar: Como a relação escola e família pode auxiliar os alunos no processo de aprendizagem e quais são os caminhos possíveis? A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica realizada com o auxílio de uma revisão de literatura em artigos científicos que abordam diversas visões sobre o tema de pesquisa.

A escola e a família são duas instituições distintas e para compreendê-las é necessário reconhecer suas características individuais, assim será possível pensar em caminhos possíveis entre elas e no papel que cada uma tem na vida da criança. Dentre esses caminhos, destaca-se o diálogo e a parceria, que juntos podem proporcionar situações que favoreçam o processo de aprendizagem.

O tema será retratado em tópicos, primeiramente, apresenta-se a importância do espaço escolar e do contexto familiar na formação do aluno, identificando algumas características que são fundamentais para a formação do educando. Em seguida, mostra-se a relevância da escola e da família no processo de aprendizagem, destacando a relação entre as duas instituições e apontando alguns caminhos possíveis entre elas, encerrando com as considerações finais.

## 2.2 O espaço escolar na formação do aluno

A escola é um ambiente onde os alunos podem construir novos saberes relacionados às diferentes áreas do conhecimento a partir de vários aspectos, tais como físico, psicológico e social. Nesta instituição as crianças podem ter acesso a outras oportunidades de conhecer a diversidade cultural, valores e regras convivendo com pessoas diferentes e aprendendo a se respeitar. Portanto, é um ambiente pelo qual todas as pessoas precisam passar em algum momento da vida, ou seja, é essencial para o crescimento e desenvolvimento das pessoas enquanto cidadãos. Segundo Castro e Regattieri (2010, p. 20), “a escola não é somente um espaço de transmissão da cultura e de socialização. É também um espaço de construção de identidade”.

A escola é um ambiente totalmente diferente do ambiente familiar com outras rotinas a serem seguidas e isso tudo causa um grande impacto para a criança. Segundo Sousa e José Filho (2008, p. 4), “a inserção no contexto escolar representa uma fase muito importante na vida da criança, pois implica um processo de mudança em que ela inicia a saída do aconchego do mundo familiar”. Entretanto, é nesse momento que ela será capaz de estabelecer maiores relações na sociedade, pois a escola além de possibilitar a construção do conhecimento, também a prepara para a vida social. Silva e Ferreira (2014) afirmam que

A escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, ocorre também, a inserção social. Isso se dá pelo fato de a escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 7).

Segundo Silva e Ferreira (2014, p. 7) “entende-se que a escola é um espaço onde os indivíduos começam a ter as relações para além da família, ou seja, passa a conviver com pessoas de diferentes raças, cor, etnia, religião, cultura”. Ainda de acordo com Silva e Ferreira (2014, p. 11), “muitas são as demandas sociais que podem ser encontradas no ambiente escolar, entre elas estão: o preconceito, a discriminação, desobediência, intolerância, evasão escolar, violência

escolar, bullying, ente outros”. E por esse motivo esse espaço é tão importante para a inserção social, pois é a partir dele que se pode tratar o desrespeito. Segundo Silva e Ferreira (2014)

Esta é uma demanda muito presente nas escolas, e que deve ser tratada com prioridade e respeito, pois afeta não somente o aluno se estende para família e comunidade. São atitudes e ações de desrespeito e preconceito com o ser humano, porque estamos vivendo na época da diversidade cultural, então, tais pensamentos são desumanos e discriminatórios, visto que todos têm o direito de ir e vir, e de se expressar da forma que se sintam bem. E a escola é o ambiente ideal para tratar essas questões, pois são ali que os indivíduos crescem e passam maior parte do tempo, da vida (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 12).

A educação formal é um ponto de partida para a construção do conhecimento, desmistificando então a escola como espaço somente de práticas educativas. No tocante a questão, Polonia e Dessen (2005, p. 304) afirmam que “a escola deve visar não apenas a apreensão de conteúdo, mas ir além, buscando a formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das ideias, ideais, crenças e valores”. Sendo assim, ratifica-se a importância da escola e de sua influência na vida do ser humano ao proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico ocasionando mudanças no meio social a partir do engajamento em ações que visam a transformação de si mesmo e da sociedade. Segundo Silva e Ferreira (2014, p. 21), “o que foi percebido é que a escola também pode e influencia na questão do ser social dos alunos. Ou seja, trata-se de uma via de mão dupla, onde não se atenta apenas para o conhecimento em si, mas também está presente quando se trata do social”.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101), “a escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita”. Educar, portanto, não se limita ao compartilhamento do conhecimento, abrange a construção do senso crítico, o desenvolvimento da autonomia, levando o ser humano a um processo de escolhas justas, para si mesmo e para o coletivo. A escola, enquanto instituição de ensino, tem condições de compartilhar muitos conhecimentos e saberes e dessa forma é a principal aliada para o desenvolvimento do ser humano levando em consideração a sua socialização, ideias, potencialidades, habilidades e competências, cumprindo assim a função social da educação.

Segundo Silva e Ferreira (2014, p. 12), “sabe-se que a escola tem um papel fundamental na formação de crianças e adolescentes para que sejam cidadãos de direitos e deveres, comprometidos com o bem-estar social”. É nessa instituição que se é ensinado os direitos e deveres, sempre ressaltando que os cidadãos devem lutar por seus direitos, mas que também devem cumprir os seus deveres. Nesse sentido, Silva e Ferreira (2014, p. 8) afirmam que “a educação, sendo um direito garantido a todos, também possui suas leis e diretrizes”. Faz-se necessário ter acesso aos direitos à educação, à saúde, à alimentação, à segurança, ao lazer, dentre outros, mas também é de extrema relevância o conhecimento dos seus deveres enquanto cidadãos.

A escola é uma instituição que está em constante processo de mudança e atualização para que dessa forma contribua com a construção dos conhecimentos dos alunos, para isto é necessário contar com a ajuda dos professores que são profissionais capazes de produzir e transformar

constantemente a realidade que os cerca. Segundo Silva e Ferreira (2014, p. 14), eles “possuem a capacidade de produzir e transformar, e não somente de se adaptar e reproduzir. Este profissional deve estar capacitado não apenas para ministrar aulas, mas sim, contribuir na construção do ser social dos alunos”. Os profissionais da educação não são formados apenas para ministrar as aulas, mas para ajudar na constituição do sujeito histórico, social e cultural e estão sempre em processo de produzir e transformar para contribuir com a melhoria do processo educacional. Segundo Silva e Ferreira (2014)

A escola por receber uma diversidade de alunos em contextos diferentes e realidades distintas traz consigo uma gama de demandas também, que apresenta como empecilho para o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento do trabalho do profissional de educação, por ter que atuar muitas vezes fora do contexto da sua formação (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 7).

O professor tem uma função muito importante na vida de cada aluno, pois é um agente transformador na sociedade e contribui com o aprendizado do educando estando presente durante todo o processo de ensino dele, buscando diferentes meios para alcançar os objetivos propostos.

Além de formar os alunos, a escola também pode contribuir com a formação dos pais e/ou responsáveis para estarem mais preparados para possíveis mudanças na sociedade, para superarem e ou se adaptarem às situações difíceis. Segundo Dessen e Polonia (2007)

Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25).

De acordo com Silva e Ferreira (2014, p. 16), “os aspectos psicológicos da família influenciam na educação escolar dos filhos, ou seja, os filhos acabam vivendo os reflexos do contexto familiar”. Sendo assim, o fator psicológico da família precisa ser levado em conta e na medida do possível, ser alvo de acompanhamento com a comunidade escolar para que não venha influenciar a criança de forma negativa, mas sim positiva, e assim contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno.

Segundo Silva e Ferreira (2014, p. 10), “a escola não é um lugar perfeito, onde tudo funciona bem, existem problemas que precisam ser analisados e resolvidos por sua gestão”. Mesmo não sendo um ambiente onde tudo acontece perfeitamente, a escola busca contribuir na formação do indivíduo ajudando-o nas resoluções de situações diversas, desenvolvendo potencialidades, habilidades e competências, sendo uma continuidade da educação constituída no núcleo familiar.

Na escola se partilha saberes para a formação de uma sociedade pensante e autônoma, além de sistematizar os conhecimentos científicos, que objetiva transcender seus “muros” contribuindo para a qualidade de vida e a transformação social onde está inserida. Nesse viés, Dessen e Polonia (2007) afirmam que

A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado em suas distintas áreas de conhecimento (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 29).

Dito isto, pode-se dizer que a escola e a família são instituições que têm como função contribuir com a construção do conhecimento do sujeito. As duas compartilham a importante tarefa de mostrar ao discente os valores para que sua inserção na sociedade seja de um ser autônomo e crítico. Elas são instituições diferentes, porém buscam o mesmo objetivo, o desenvolvimento integral da criança.

## 2.3 O espaço familiar na formação do aluno

A família é o centro do contexto social, segundo Castro e Regattieri (2010, p. 14) “as famílias estão inseridas em uma comunidade, localizada em determinado território, com seus costumes, valores e histórias a que chamaremos de contexto social”. Cada família tem seu costume e uma história diferente, essas características são o que fazem cada uma ser única e importante. Segundo Dessen e Polonia (2007, p. 22), a família “é também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança”. É também o primeiro espaço de afeto e segurança, constitui a base para a socialização das crianças e por isso a família é vista como um sistema social a qual transmite crenças e formas de agir referentes à sociedade em que vivem e por isso tem grande influência no comportamento das crianças.

A família é a base de relações de uma criança, de acordo com Dessen e Polonia (2007, p. 22), “como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social”. É pela família que a criança tem desde pequena uma referência de cultura e é por ela, que as crianças compreendem as diferenças existentes na sociedade.

A socialização da criança é fundamental para seu crescimento humano na convivência em comunidade e, além disso, é um processo em que ela começa a ter uma visão ampla do mundo. Nesse sentido ela é inserida nele por meio da mediação da família que faz “sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola” (POLONIA E DESSEN, 2005, p. 304).

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 102), “a família é a referência de vida da criança”. Desta forma, entende-se que a família atua como uma espécie de modelo para a criança e que provavelmente ela repetirá os atos, comportamentos e atitudes dos pais, pois a tendência é que siga seus exemplos. Segundo Sousa e José Filho (2008),

[...] as experiências e sentimentos brotados no decorrer do relacionamento cotidiano familiar são de grande influência no comportamento da criança, podendo orientá-la quando se tornar aluno e assim funcionar como base futura para a interação com companheiros escolares (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 3).

Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101) discorrem a este respeito afirmando que “a responsabilidade familiar junto às crianças em termos de modelo que a criança terá e do desempenho de seus papéis sociais é tradicionalmente chamada de educação primária”. Assim, o ambiente familiar é o ponto de partida onde a criança aprende sobre si, sobre o mundo e sobre a cultura. Sousa e José Filho (2008) apresentam um posicionamento semelhante no que se refere a esta questão e afirmam que

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos – que vão se inscrevendo no interior dela e configurando seu mundo interior. Isto contribui para a formação de uma “base de personalidade”, além de funcionar como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subsequentes (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 2).

A família é o ambiente em que se conhece e reconhece o outro, e oportuniza experiências de diferentes sentimentos, principalmente o afeto. É nela também que se adquire bases na qual o indivíduo cria sua personalidade, portanto, a família é uma instituição que mostra o mundo para a criança e desde que ela nasce o processo de aprendizagem já é iniciado. Segundo Sousa e José Filho (2008)

Muitos especialistas no assunto acreditam que o afeto encontrado no seio familiar pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, influenciando a velocidade com que se constrói o conhecimento, ou seja, quando a criança se sente mais segura, aprende com mais facilidade (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 3).

Uma família que passa segurança para a criança está ajudando em seu desenvolvimento como pessoa, influenciando-a a ser segura e confiante. Segundo Sousa e José Filho (2008, p. 2), “é a partir da família que a criança estabelece ligações emocionais próximas, intensas e duradouras sendo cruciais para o estabelecimento de protótipos de liames subsequentes para uma socialização adequada”. Desta forma, a criança se torna um ser social que é capaz de estabelecer relações na sociedade e isso começa no contexto familiar, pois é nele que ela aprende a ter relações diretas com pessoas e a expor seus sentimentos. Acerca da importância da família, Polonia e Dessen (2005, p. 304) afirmam que “a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem humana é inegável”, pois é nela que a criança tem o primeiro contato com o meio em que vive e com as ações das pessoas que a cercam.

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 100), “a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”. A família é a base do

processo de desenvolvimento educacional e posteriormente os seus ensinamentos e aprendizagens serão completados com a educação escolar. Entretanto, segundo Polonia e Dessen (2005) pode-se encontrar com frequência famílias que apresentam alguns problemas relacionados às questões afetivas e psicológicas e isso geralmente ocasiona muitos reflexos na vida educacional do aluno, exercendo consequências em relação ao comportamento, aos hábitos de estudo e à frequência às aulas.

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 102), “o ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola”. Com a contribuição da escola em orientar os pais e/ou responsáveis, muitas famílias podem reconhecer o quão importante é esse processo na vida dos educandos. Segundo Castro e Regattieri (2010, p. 20), “é direito das famílias ter acesso a informações que lhes permitam opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades”. Nesse sentido, essa voz que a família tem nas decisões referentes à educação dos filhos gera uma responsabilidade em relação à participação na vida educacional deles.

A criança pode ser influenciada pelo contexto social e por isso certos comportamentos tendem a causar um impacto negativo ou positivo. Nesse viés, Souza e Filho (2008) dizem que

Mesmo sofrendo todas as influências do meio físico e social, a criança não é passiva, mas sim um agente interpretativo, pois ela constrói significados para suas experiências e ações vividas ao longo desse processo. Sendo assim, o impacto específico de qualquer interação particular dá-se sempre em função do que a criança se tornou e das expectativas e relações que já formou (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 1).

Desta forma, pode-se concluir que a criança é um agente interpretativo e a ação da família poderá refletir no que ela se tornará ou como se comportará e suas experiências poderão ter influência no seu desenvolvimento intelectual. Ela constrói significados para sua vivência e quando a família não representa um lugar de afeto e segurança pode haver um impacto negativo nesse desenvolvimento. Segundo Dessen e Polonia (2007, p. 22), “os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais”, assim, as experiências, tanto negativas como positivas, também são fonte de aprendizado. Nesse contexto ratifica-se a importância de uma família que seja capaz de promover boas vivências, contribuindo para o processo de formação da criança como ser humano. Segundo Sousa e José Filho (2008)

A família funciona como o primeiro e mais importante agente socializador, sendo assim, é o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária e que vai se refletir na sua vida escolar (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 3).

A família é o principal agente socializador e pode ajudar na construção da socialização da criança. Por meio das relações familiares é possível acontecer transformações na sociedade, Dessen e Polonia (2007) abordam esta temática e afirmam que

É por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Considerando esse poder que a interação familiar tem, é possível pensar que quando há uma postura negativa da família em relação ao processo educacional da criança, isso pode prejudicar seu desenvolvimento escolar e pessoal. Porém, Dessen e Polônia (2007, p. 29) ressaltam que “a família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento”. Apesar de ser a primeira agência educacional do ser humano, ela não é a única capaz de ampliar a aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois a escola também tem esse papel; diante dessa afirmação, faz-se necessário compreender como essa relação pode ser estabelecida.

## 2.4 Importância da escola e da família no processo de aprendizagem

A família e a escola são instituições fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando em todos os aspectos, segundo Polônia e Dessen (2005, p. 304) “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.”

As principais diferenças entre elas são as funções que cada uma possui. A família tem a tarefa de ensinar os conhecimentos construídos socialmente, a ampliação de convivência social e de educar conforme a moral e os valores de sua cultura e a escola tem a função de promover a socialização, aprendizados de padrões comportamentais, atitudes, valores e de contribuir com o saber sistematizado. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010)

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

As duas instituições compartilham a tarefa e responsabilidade de inserir a criança na sociedade, neste sentido Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107) afirmam que “escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve

ter uma característica crítica, participativa e produtiva”. Essa tarefa é de grande responsabilidade, pois a partir das experiências que tiveram no decorrer da vida e das relações que estabeleceram com os adultos e seus pares, as crianças se constituirão enquanto pessoas.

A relação entre família e escola só pode existir baseada na parceria e no diálogo, que certamente proporcionam benefícios para a criança, pois buscam formas e estratégias para que ela adquira conhecimento, percebendo as dificuldades e buscando condições para saná-las. A seguir destaca-se a importância da relação entre as duas instituições apontando alguns caminhos possíveis para que essa relação seja bem-sucedida contribuindo com a formação do aluno.

### 2.4.1 A relação entre as duas instituições

A criança não chega na escola um ser humano vazio e nem sai pronta dela, sua formação é a fusão das experiências familiares e escolares desde bem pequenas. Desde o início, no ingresso na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica, faz-se necessária a colaboração mútua. De acordo com Corsino (2002, p. 27), “desde a creche, competência, sensibilidade e compromisso precisam caminhar juntos para que a construção de um trabalho pedagógico de qualidade, que envolva também os pais, possam assegurar os direitos da criança”.

Em relação às funções da escola e da família, Dessen e Polonia (2007, p. 22) ressaltam que “ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente”. Dessen e Polonia (2007, p. 27) ainda afirmam que “é importante ressaltar que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele”. Esses dois ambientes são capazes de incentivar ou impedir o desenvolvimento do aluno e por esse motivo faz-se necessário que a escola e a família sejam capazes de proporcionar um ambiente propício ao aprendizado.

A educação e a aprendizagem não acontecem isoladas em uma única instituição, é importante o trabalho compartilhado entre as duas, pois a família é suporte para as primeiras experiências de convívio da criança. Nela a criança recebe a afetividade e tem acesso à cultura e essa construção é levada para o contexto escolar e na escola, novas culturas, novos conhecimentos e novos saberes são construídos formalmente.

Segundo Castro e Regattieri (2010, p.14), “no mundo familiar as crianças são filhos; no mundo escolar elas são alunos. A passagem de filho a aluno não é uma operação automática e, dependendo da distância entre o universo familiar e o escolar, ela pode ser traumática”. Esse momento de passagem precisa ser tratado com muita sensibilidade, pois é o primeiro contato com o ambiente escolar e a atuação do professor torna-se muito importante. Castro e Regattieri (2010) ainda afirmam que

[...] os professores, conectados ou não com o lugar social deste aluno, têm como principal função garantir o direito educacional de cada menino e menina, guiando-se pelas diretrizes do sistema/ estabelecimento de ensino com o qual tem vínculo de trabalho (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 14).

Essa relação possui alguns entraves e um deles é a falta de apoio da família. Segundo Sousa e José Filho (2008 p. 6), “tanto a família quanto a escola têm o objetivo de educar crianças e adolescentes, por isso, parece evidente que ambas devam manter uma relação de proximidade e cooperação, porém, o que parece tão óbvio não ocorre de fato”. Sousa e José Filho (2008 p. 6) ainda afirmam que “o que se tem observado, por um lado, é que a escola reclama a ausência da família no acompanhamento do desempenho escolar da criança, da falta de pulso dos pais para colocar limites aos filhos”. Essa ausência na escola e dificuldade em colocar limites na criança é prejudicial na interação com professores e alunos e pode refletir no comportamento que a criança apresenta.

Muitas famílias manifestam pouco ou nenhum interesse em relação ao desempenho escolar e têm dificuldades em estabelecer limites aos seus filhos, isso dificulta o processo, pois a escola fica sobrecarregada com estas responsabilidades. Portanto deve-se buscar construir uma relação harmoniosa tendo a família como parceira. Nesse sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirmam que

A despeito das situações-problema que permeiam a relação família-escola, acredita-se que a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que têm uma formação específica. Contudo, os parâmetros para esta relação não devem se basear, apenas, na função de orientar os pais sobre como ensinar seus filhos, como tem preconizado a escola (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 107).

Para identificar e compreender a razão das famílias não acompanharem o desenvolvimento dos seus filhos é de extrema importância conhecer a realidade delas. Segundo Castro e Regattieri (2010, p. 43), “uma compreensão mais apurada das condições de vida e da cultura dos alunos pode gerar mudanças produtivas no planejamento pedagógico e na relação professor-aluno”. Dessa forma, o professor pode pensar em estratégias para ajudar no desenvolvimento do discente levando em consideração suas condições de vida e a sua cultura.

Segundo Castro e Regattieri, (2010, p. 51), “em alguns lugares, os professores fazem visitas se deslocando até o domicílio dos alunos”. Elas constituem formas de aproximações, porém caso não possam ser realizadas é fundamental estabelecer outra forma de comunicação entre pais e/ou responsáveis e professores, usando, por exemplo, os canais de comunicação como o celular (por meio de ligações ou conversas por aplicativos) ou e-mails.

Outro entrave é o sentimento de inferioridade dos pais com baixo nível socioeconômico, que se sentem inseguros para participar do currículo escolar e da escolarização dos filhos. Dialogando com essa temática Polonia e Dessen (2005) afirmam que

Ao lado disso, os pais de baixo nível socioeconômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar. Os conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 306).

Essa insegurança muitas vezes é gerada por sua própria experiência escolar e isso causa uma dificuldade em relação à aprendizagem, gerando conflitos e colocando limitações em sua participação na educação dos filhos.

Outro entrave considerável é a dificuldade da escola em buscar enxergar a família como uma parceira. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 104), “junto a diretores e professores percebe-se, também, a pouca tendência da escola para buscar uma parceria” esse desinteresse em relação à participação da família na escola pode ser causado pelo fato dos professores se sentirem incomodados pela presença e/ou cobrança da família. De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 104), eles “sentem-se invadidos pela presença dos pais, pois consideram que os pais não sabem participar com uma relação de colaboração, mas sim de cobrança, uma vez que não entendem do processo de ensino-aprendizagem”. Essa situação tende a impedir a parceria entre eles. Conforme afirmam Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 104), “envolver a família na educação escolar pode representar uma ameaça para alguns professores, por se sentirem destituídos de sua competência e de seu papel de ensinar”.

Conforme exposto, vários entraves podem ser encontrados na relação família e escola, entretanto é necessário fortalecer a parceria e buscar os caminhos possíveis, pois a união das duas instituições é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos.

## 2.4.2 Os caminhos possíveis

Alguns caminhos possíveis na relação escola e família podem ser apontados visando auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, dentre eles o diálogo e a parceria. O diálogo é fundamental nessa relação, pois só assim pais e professores terão a oportunidade de entender o que se passa na vida da criança e assim poderão buscar maneiras para ajudar no desenvolvimento educacional do educando. A parceria entre escola e família também é um ponto principal, pois através dela pode-se buscar projetos e atividades em conjunto visando superar as dificuldades e garantindo o direito à educação da criança. Segundo Polonia e Dessen (2005, p. 304), “quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas”.

O diálogo entre as duas instituições é necessário, pois assim os pais podem estar cientes da vida educacional do filho e a escola pode conhecer as dificuldades encontradas pela família. Segundo Polonia e Dessen (2005), a escola pode encontrar formas de manter esse diálogo e dentre elas pode-se citar a

realização de reuniões conjuntas, com oportunidades para os pais falarem do seu papel e de si mesmos, promoção de encontros específicos, com o objetivo de ajudar pais e professores, em momentos críticos, favorecimento de troca de informações entre professores e pais, abertura de canais de comunicação entre a escola e a família, beneficiando os alunos, dentre outros, como resultados desta integração (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 305).

Segundo Sousa e José Filho (2008, p. 7), “o que na verdade falta é uma maior integração e comunicação entre a escola e a família para o preparo e o acompanhamento do que é passado para

o aluno na sua vida escolar”. Essa falta de interação e do diálogo entre as duas pode atrapalhar a vida escolar do aluno, pois dessa forma a família e a escola não estão cientes das dificuldades encontradas.

As oportunidades de pais e professores terem um diálogo é fundamental, afinal a escola e a família estão conectadas desde o momento em que a criança é matriculada na escola, desde então é iniciado uma parceria. Nesse viés, Castro e Regattieri (2010) afirmam

Podemos dizer que a relação entre escola e família está presente, de forma compulsória, desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino. De maneira direta ou indireta, essa relação continua viva e atuante na intimidade da sala de aula. Assim, sempre que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 15).

A parceria é fundamental para o processo de aprendizagem, segundo Corsino (2002, p. 20), “a busca de uma boa relação entre escola e família deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a criança”. Essa relação se funda por e para a criança, ela é o foco das duas instituições que trabalham juntas em prol do seu direito à educação.

Corsino (2002, p. 20) ainda afirma que “a escola também exerce uma função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos”, portanto a educação integral do educando só é possível considerando a efetivação dessa relação. Segundo Sousa e José Filho (2008)

Família e escola precisam, juntas, criar uma força de trabalho para superarem as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva; para isto, é fundamental que se encarem como parceiras de caminhada, pois ambas as duas são responsáveis pelo que produzem - podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 7).

Hoje em dia, em muitos lugares a escola é aberta para a participação dos pais e familiares que são tratados como parte da comunidade escolar, convivendo no dia a dia da criança e cabe à equipe pedagógica incluir e acolher a família da criança nesse processo. De acordo com Castro e Regattieri (2010), quando isso acontece

Os responsáveis pelos alunos são tratados como parte da comunidade escolar representando seus pares em conselhos escolares, associações de pais, e até participando da escola como voluntários em ações cotidianas da escola, inclusive em alguns casos como auxiliares das professoras em salas de aula. Os eventos abertos ao público costumam ser planejados conjuntamente por representantes de pais e equipe escolar (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 35).

A participação da família em conselhos escolares é uma forma de parceria essencial que pode ajudar nos planejamentos, na organização de eventos e na tomada de algumas decisões. A família também deve ser inserida na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, emitindo suas opiniões e ajudando a tomar decisões. Desta forma ela pode participar de atividades

relacionadas ao ensino e aprendizagem dos filhos estando presente no desenvolvimento dos mesmos tanto em casa quanto na escola. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010) isso

diz respeito a diversos procedimentos adotados pelos pais para auxiliar na aprendizagem dos filhos (deveres de casa, leitura de livros, jogos que estimulam o desenvolvimento cognitivo) e à participação ativa na escola (na sala de aula, biblioteca, excursões). A ajuda ou colaboração refere-se à prestação de serviços como, por exemplo, em eventos sociais, feiras, festivais, excursões e aquisição de materiais e equipamentos para a escola (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 105).

Esses tipos de eventos na escola, principalmente a participação como voluntários em ações cotidianas nas escolas, são fundamentais, pois a família pode ser inserida para que compreenda o processo educativo e estabeleça efetivamente uma relação com a escola. A participação nas atividades como acompanhamento no “dever de casa” também é uma forma de inserir a família no contexto escolar. Porém, ainda tem famílias que não conseguem ou não fazem esse tipo de assistência, segundo Castro e Regattieri (2010).

O acompanhamento do dever de casa é outro exemplo de como a escola requisita espaço e tempo do cotidiano familiar. Entretanto, muitas famílias simplesmente não sabem ou não conseguem realizar esse acompanhamento com a disponibilidade e/ou competência que se espera delas (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p.17).

Segundo Corsino (2002, p. 26), “os pais muitas vezes não sabem o que fazer diante das mais diversas situações do cotidiano, nem todos estão informados sobre as características do desenvolvimento infantil, sobre questões pedagógicas mais específicas e/ou atualizadas”, quando isso acontece a escola pode inseri-los na educação de diferentes formas. Corsino (2002, p. 26) ainda afirma que “dúvidas e esclarecimentos cabem à escola que, por ter uma equipe especializada, deveria ter condições de promover debates, ensinar, orientar, trocar informações sobre os mais diversos assuntos de interesse da comunidade escolar”.

Quando a escola investe na parceria com a família ela consegue uma aliada que tem os mesmos objetivos com relação ao desenvolvimento do educando. Dessen e Polonia (2007, p. 29) afirmam que “a adoção de estratégias que permitam aos pais acompanharem as atividades curriculares da escola, beneficiam tanto a escola quanto a família”. Dentre essas estratégias é possível apontar as associações de Pais e Mestres e conselhos escolares que são fundamentais para a efetivação da parceria, estabelecendo relações mais próximas que vão refletir diretamente no desenvolvimento do aluno. Pode-se concluir que a inclusão das famílias no contexto escolar é imprescindível, de acordo com Corsino (2002)

Hoje, cada vez mais, a participação e a inclusão dos pais se fazem necessárias. Incentiva-se a organização de grupos de pais, eles fazem parte dos conselhos escolares, podendo decidir, junto à equipe da escola, de vários assuntos, desde o traçado de prioridades, à alocação de verbas, à promoção de eventos etc. Gradativamente, a presença dos pais e da comunidade está

sendo considerada como uma ampliação das possibilidades tanto da escola quanto das famílias (CORSINO, 2002, p. 24).

A parceria entre a escola e família favorece o ensino aprendizagem do aluno, porém mesmo sem o apoio da família a criança tem o direito a uma educação de qualidade. Conforme Castro e Regattieri (2010, p. 41), “não podemos esquecer que, sendo o Estado o responsável primário pela educação pública, deve procurar meios para priorizar e garantir esse direito”. Castro e Regattieri (2010, p. 41) ainda afirmam que “é preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos”. Quando a escola está ciente das condições das famílias dos alunos é possível planejar da melhor forma como o ensino será conduzido.

Essa relação entre as duas instituições precisa ser frequente e contínua tendo como base o aluno, podendo ser amparada em programas e políticas criadas com finalidade de fortalecer e intensificar essa relação e dessa forma contribuir com o desenvolvimento do educando.

## 2.5 Considerações finais

A escola e a família são instituições fundamentais para o processo educacional da criança e por isso as duas precisam trabalhar juntas para que essa relação seja relevante para o aluno e contribua para sua formação. A escola é um espaço formal de aprendizagem e tem o papel de inserir o educando no meio social oferecendo oportunidades para que ele se desenvolva e se torne um cidadão com um pensamento crítico e autônomo, nela ele também aprende seus direitos e seus deveres. A família é o primeiro espaço de afeto e segurança e transmite crenças e formas de agir, é o ponto de partida onde se aprende sobre si, sobre o mundo e sobre a cultura. É nela que a criança deve-se sentir apoiada e segura.

A partir da importância do tema em questão, o texto teve como objetivo geral analisar os caminhos possíveis na relação escola e família que auxiliem os alunos no processo de aprendizagem. Buscou-se mostrar que a participação da família é fundamental na vida educacional dos alunos e que ela precisa ser uma aliada da escola, pois tal relação possui grande influência na educação escolar da criança. A família pode participar desse processo de diversas formas, mantendo o contato com os professores de forma presencial ou não, porém é fundamental o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos filhos.

Vários entraves podem ser observados nessa relação, um deles é a ausência e a falta de apoio da família em relação à educação do filho. Essa ausência muitas vezes é causada por um sentimento de inferioridade dos pais com baixo nível socioeconômico que se sentem inseguros para participarem do currículo escolar e da escolarização dos filhos. Também existe a dificuldade das famílias em estabelecer limites aos seus filhos, causando conflitos com professores. Outro entrave frequente nessa relação é a pouca tendência de a escola ver a família como uma parceira, pois os professores tendem a acreditar que o papel de ensinar cabe somente a eles e acabam colocando obstáculos que impedem a efetivação da parceria e do diálogo.

Todavia, foram identificados alguns caminhos possíveis entre a relação escola e família: o diálogo, que possibilita a constante comunicação em busca da solução dos problemas, e a parceria que visa alcançar o objetivo de promover uma educação de qualidade e ajudar no desenvolvimento integral da criança.

Através da pesquisa foi possível refletir sobre situações que podem promover o diálogo e a parceria entre escola e família, tais como: projetos específicos com reuniões conjuntas presenciais ou através de canais de comunicação para que aconteça uma troca de informações mantendo um constante diálogo para benefícios da vida educacional do aluno, participação dos pais e familiares em conselhos escolares, nos planejamentos, na promoção de eventos, na construção do Projeto Político Pedagógico, nas associações de Pais e Mestres e outras possibilidades que venham surgir.

Conclui-se que o diálogo e a parceria entre escola e a família são caminhos possíveis e necessários para a educação é de suma importância para a relação entre as duas instituições, pois através dos mesmos é possível pensar, criar e estudar estratégias para o sucesso no desenvolvimento integral da criança. Porém, não são os únicos caminhos existentes entre essa relação, existem outros que cabe a escola e a família buscarem juntas levando em consideração a realidade na qual estão inseridas. As duas instituições não são perfeitas, mas precisam sempre visar o melhor para a educação da criança.

## Referências

- CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. 2010. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/aiyBL>>. Acesso em: 28 de fev. 2021.
- CORSINO, P. Relação família e escola na Educação Infantil: algumas reflexões. *In: Boletim Salto para o Futuro*, p. 20-27. TV Escola. Brasília: Secretaria da Educação à distância (SEED), Ministério da Educação, 2002.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007.
- OLIVEIRA, C. B. E.de; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, mar. 2010.
- POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.
- SILVA, L. G. M.; FERREIRA, T. J O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v. 5, n. 2, p. 6-23, 2014.
- SOUSA, A. P.; JOSÉ FILHO, M. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44/7, p. 1-8, 2008.

# 3

## NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE SURDOS EM TEMPOS DE COVID-19: UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA

Jadhy Bastos Russi de Pinna Vasconcelos  
Erica Alves Barbosa

### 3.1 Introdução

A pandemia da Covid-19 se tornou um marco histórico pela mudança drástica na rotina de todos e pela importância na tomada de decisões que afetaram a vida e os planos futuros das pessoas. Desde 17 de março de 2020, após a publicação no Diário Oficial da União da Portaria Nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, enquanto durasse a pandemia, os estudantes deixaram de frequentar as escolas por prevenção a disseminação do vírus e algumas instituições escolares suspenderam ou aderiram ao ensino remoto para manterem a oferta de educação aos seus alunos.

Diante disso, o futuro da educação escolar se tornou pauta de muitas discussões, durante o período de isolamento, em que o questionamento maior foi qual a melhor forma de dar continuidade ao ensino: aulas mediadas pelas tecnologias ou atividades impressas para que pudessem ser realizadas em casa? Apesar do esforço em criar um planejamento e ações direcionadas à garantia da educação para todos, a diversidade de realidade/necessidades educacionais no Brasil é enorme e acabou acarretando problemas no ensino e na aprendizagem dos alunos. Um dos agravantes está no trabalho voltado aos alunos que necessitam de um ensino especializado que, no caso dessa pesquisa, são os alunos surdos. Pensando nisso, o artigo tem o propósito de investigar as vivências e os desafios à docência dos professores de surdos durante a suspensão das aulas presenciais.

A educação de surdos é marcada por lutas constantes desde a Idade Média até os dias atuais. Os surdos ainda enfrentam e resistem à imposição dos ouvintes sobre os seus corpos, sobre o ensino, sobre a aprendizagem e seu modo de vida para que consigam construir uma educação centrada na Língua de Sinais (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2019).

Aspectos históricos mostram os distintos movimentos e variadas práticas educacionais no decorrer da história da educação de surdos e como a exclusão linguística é recorrente nesse processo de construção e luta. Por isso, também é necessário discutir e analisar as vivências e os desafios dos professores de surdos, neste tempo de pandemia, para que as ações e estratégias desenvolvidas por eles possam contribuir para as práticas e a formação de novos educadores ou para aqueles que já atuam no ensino de alunos surdos e buscam a primazia da Língua Brasileira

de Sinais (Libras), como primeira língua para as crianças surdas e, também, a ressignificação da inclusão nas escolas.

Por meio de narrativas de professoras ouvintes e ativas, que trabalham com crianças surdas na educação básica, durante a pandemia, foram analisados as experiências e os desafios das professoras/narradoras em relação à educação de surdos e as estratégias pedagógicas utilizadas por essas professoras nesse contexto. Além disso, é importante dar visibilidade aos professores de surdos e refletir sobre as necessidades formativas, voltadas para essa área e para o ensino, no decorrer da pandemia, uma vez que o professor é um dos atores principais para a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para os debates relacionados à educação de surdos na pandemia e apresentar indicativos sobre a atuação dos professores nesse ensino. Diante da pandemia da Covid-19, ampliar a discussão sobre o ser professor e refletir sobre a sua importância, no contexto educacional, é reafirmar a valorização dos profissionais desta área, para que continuem buscando e contribuindo para uma educação significativa sem distinção.

## 3.2 Educação em tempos de pandemia da Covid-19

Com a pandemia causada pelo novo coronavírus, os estudantes deixaram de frequentar as escolas desde março de 2020, após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar o estado elevado da contaminação mundial do vírus. As principais maneiras de prevenção contra a Covid-19 consistem em isolamento social, uso de equipamentos de proteção individual e a higienização constante das mãos. Com o intuito de evitar aglomerações, as instituições escolares tiveram que suspender as atividades presenciais e desenvolver, em tempo recorde, novos caminhos remotos para o ensino e a aprendizagem. Esses caminhos, na maioria dos casos, foram pensados à luz do uso de recursos tecnológicos.

O processo de adaptar toda a prática pedagógica, para uma dimensão digital, foi árduo e até hoje algumas instituições ainda buscam estratégias que auxiliem os alunos que não possuem acesso à internet ou não possuem equipamentos tecnológicos para acompanharem as aulas. O ensino remoto tornou-se parte do cotidiano de muitos educadores, mas junto com ele as desigualdades educacionais se fizeram ainda mais presentes na medida em que foi possível observar que, apesar de estarmos em uma era cada vez mais conectada, não é a realidade de todos os brasileiros.

Com o objetivo de identificar os desafios enfrentados pelos professores e professoras que atuaram na educação básica e na educação especial, no ano de 2020, durante a pandemia, o estudo feito, em julho de 2020, por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, Universidade Federal do ABC, Universidade Federal do Espírito Santo e Faculdade de Educação da USP, por meio de questionários enviados às redes sociais dos professores, apontou que 49,9% dos professores que atuam nas classes comuns e 65,7% dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e serviços especializados acreditam que a principal barreira enfrentada pelos

alunos e alunas é a falta de equipamentos necessários para o acesso às aulas remotas (celular, computador, *notebook*, *tablet*) (PAGAIME et al., 2020).

Além do aumento acentuado na desigualdade educacional referente ao uso das tecnologias, outro entrave surgiu: a falta de profissionais qualificados para o uso de ferramentas e recursos tecnológicos necessários à elaboração e efetivação do ensino remoto. As autoras Rondini, Pedro e Duarte (2020) realizaram um estudo quantiquantitativo em que apresentaram dados, referentes ao ensino remoto, de 170 professores da sala de aula regular da Educação Básica, do estado de São Paulo. O estudo demonstrou a dificuldade dos professores de se adaptarem ao ensino remoto em um curto espaço de tempo e o sentimento de incerteza em relação à aprendizagem efetiva dos alunos (RONDINI, PEDRO, DUARTE, 2020).

Os professores se encontraram em uma situação emergencial, na qual foi impossível desvincular a educação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) diante do desconhecimento a respeito do fim da pandemia. No entanto é preciso que os professores estejam capacitados, para que consigam utilizar essas tecnologias em favor dos alunos e, com o início das aulas remotas, foi notório verificar o quanto os profissionais da educação não estavam preparados para essa nova forma de educar.

As TDICs voltadas para a educação são recursos tecnológicos que colaboram para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, durante a pandemia, elas também permitem a ampliação da possibilidade de interação entre professor e aluno. Sendo assim, os artefatos culturais digitais se transformam em artefatos curriculares proporcionando maior aproximação dos educadores com os seus educandos (SOTERO; COUTINHO, 2020). Antes, o que era um diferencial atrativo para as aulas, tornou-se a ferramenta essencial, para que a educação pudesse continuar, mesmo em meio a uma pandemia devastadora, fosse por aulas *on-line*, videoconferências, *lives* ou outros meios de comunicação. Contudo os aparatos tecnológicos disponíveis para esse novo ensino não foram, em muitos contextos, explorados pelo professor em sua formação inicial e, sem preparação prévia, é muito desafiador se adaptar a essa nova forma de ensinar.

Cabe ressaltar que as tecnologias não são capazes de suprir todas as lacunas presentes na educação nesse momento e nem conseguem abordar todas as necessidades acadêmicas e curriculares. O professor continua sendo o protagonista do ensino e o seu trabalho pedagógico é o que efetiva a aprendizagem do aluno.

Se toda criança tem direito à educação, o ensino remoto passa a não democratizar a participação de todos e não garante uma aprendizagem de qualidade pelo fato da desigualdade educacional ter aumentado, durante a pandemia e, também, pela necessidade da criança em ter contato com o outro, de interagir nas brincadeiras, fatores que são primordiais no desenvolvimento integral no decorrer de todo o percurso da Educação Básica. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as instituições devem garantir a “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2010, p. 17). Logo os desafios enfrentados pelas escolas aumentam, na medida em que, em cada sala, há alunos com realidades distintas e necessidades educacionais próprias que devem ser consideradas.

Pensando nisso, as crianças surdas, independentemente da pandemia da Covid-19, já sentem um distanciamento social por não fazerem parte do mundo ouvinte e possuírem singularidades linguísticas que, muitas vezes, não são compreendidas pela maioria. Com o início da quarentena e o fechamento das escolas a comunicação com os alunos surdos também se tornou um obstáculo a ser alcançado pelos professores que lecionam para essas crianças.

### 3.3 Educação inclusiva para os alunos surdos e o contexto educacional desses alunos em meio à pandemia da Covid-19

Historicamente, o contexto educacional dos surdos é marcado por narrativas ouvintes que corroboram com a ideia de que a falta de audição precisa ser reparada para que a criança possa aprender e se reconhecer no mundo em que vive. Segundo Moura (2011), do ponto de vista linguístico, as Línguas de Sinais foram reconhecidas como verdadeiras, a partir dos estudos sobre a Língua Americana de Sinais (ASL), feitos pelo estudioso Stokoe, no ano de 1960. Entretanto, a Libras só foi reconhecida no Brasil, em 24 de abril de 2002, após a Lei 10.436/2005 ser sancionada.

Apesar disso, apenas em 22 de dezembro de 2005, com o decreto 5.626, que regulamenta a Lei 10.436, os surdos tiveram os seus direitos expostos. Nesse decreto, são garantidos aos surdos e às pessoas com deficiência auditiva o direito à educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, direito à saúde, apoio ao uso e difusão da Libras pelo poder público e discorre sobre a formação do tradutor intérprete de Libras. Não obstante, verifica-se que o Brasil não possui escolas bilíngues para surdos, em todas as cidades, fato que impacta na inclusão escolar e social dos surdos, “as leis e direitos ainda não são colocados totalmente em prática em diversas instituições, e muitos surdos ainda enfrentam barreiras linguísticas e sociais” (CAMPOS, 2011, p. 30).

A Educação Inclusiva visa promover uma educação para todos garantindo o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências nas escolas regulares. Mas o que seria uma educação para todos? Seria favorável para os alunos surdos? Os alunos surdos que estão inseridos em escolas regulares fazem uso da Libras? Essas são questões bastante discutidas por profissionais da área e essenciais para uma educação voltada para todos de fato.

Muitas escolas brasileiras se consideram inclusivas, mas alunos surdos que passaram por essas escolas apresentam resultados insatisfatórios na aprendizagem quando comparados aos alunos ouvintes (LACERDA, 2006). Em decorrência dessa insatisfação, vale questionar e analisar os modelos de escolas inclusivas que não perpetuam a troca entre surdo-surdo ou que não possuem professores fluentes em Libras. O Projeto de Lei Nº 4009/20 aprovado pelo Senado, em 25 de maio de 2021, defende que a educação bilíngue seja prevista na Lei de Diretrizes e Bases para que de fato a inclusão dos alunos surdos aconteça nas escolas regulares levando em conta as especificidades linguísticas, culturais e identitárias. A inclusão escolar dos alunos surdos necessita que os conteúdos curriculares sejam ensinados, utilizando também a Libras e que haja a valorização e o uso de ambas as línguas, Libras e Língua Portuguesa, em todo o espaço escolar.

Entretanto, a inclusão dos alunos surdos é muito benéfica aos alunos ouvintes, em razão da oportunidade de eles poderem conviver com a realidade dos surdos e aprofundar os conhecimentos acerca da comunidade surda e da Libras. É essencial que a escola viabilize um espaço, em que as duas línguas circulem e que respeite as diferentes formas de comunicação, eliminando a propagação de escolas excludentes e monolíngues.

O importante é refletir sobre como a convivência entre o aluno surdo e o aluno ouvinte pode trazer vantagens ao ensino e aprendizagem de ambos, “sem restrição ou exigência de adaptação às regras do grupo majoritário” (LACERDA, 2006, p. 180). Não basta incluir os alunos surdos nas escolas regulares e não lhes proporcionar o desenvolvimento dos aspectos fundamentais (sociais, afetivos, linguísticos e de identidade). Os educadores devem pensar em práticas pedagógicas com atividades que sejam significativas tanto para os alunos surdos quanto para os alunos ouvintes.

As dificuldades educacionais e de inclusão se tornaram ainda maiores, após a pandemia da Covid-19, para os alunos surdos. Mais que somente adotar o ensino remoto, é necessário que o professor perceba e reconheça as particularidades de cada aluno, pois diversos alunos surdos são filhos de pais ouvintes que, muitas vezes, não utilizam a Libras e, por isso, não conseguem auxiliar os filhos no momento da realização das atividades em casa.

Portanto é essencial saber sobre o conhecimento linguístico do aluno surdo, se ele tem o domínio da Libras, se consegue acompanhar as aulas para que o planejamento das práticas pedagógicas siga de acordo com a realidade apresentada por ele. Se o professor escolher trabalhar com aulas remotas, vídeos pedagógicos ou videoconferência, é preciso se atentar à qualidade da filmagem, da internet, ao uso de legendas ou janelas de Libras que promovam a acessibilidade e a maior interação dos alunos surdos nas aulas.

### 3.4 Caminhos da pesquisa: momentos biográficos e professoras participantes

O artigo faz parte de um projeto maior intitulado “Narrativas de professores de surdos em tempos de pandemia da Covid- 19: vivências, desafios e possibilidades”<sup>3</sup>. O projeto tem como objetivo investigar e compreender as vivências e os desafios do ensino para surdos, perante a pandemia da Covid-19, além de analisar como tem sido desenvolvido o ensino remoto para os alunos surdos e identificar as necessidades formativas do ser professor referentes ao período atípico pelo qual o mundo está passando.

Desse projeto maior, este artigo foi escrito, visando investigar os desafios e as estratégias utilizadas no ensino para os alunos surdos, durante a pandemia, na perspectiva de três professoras que atuam na área e contribuíram, por meio de suas narrativas, para a escrita deste trabalho.

---

<sup>3</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras, sob o número CAAE: 42808121.2.0000.5148, que tem como equipe a pesquisadora responsável Giovanna Rodrigues Cabral e demais pesquisadoras: Erica Alves Barbosa, Jadhya Bastos Russi de Pinna Vasconcelos e Sayra Andrade de Souza Melo.

Logo, não se trata de um estudo de avaliação, mas de um estudo que pretende compreender melhor o processo de aprendizagem dos alunos surdos na perspectiva das professoras narradoras.

Esta investigação se constituiu como uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (2012, p. 622), possui os seguintes termos estruturantes: “experiência, vivência, senso comum e ação”. O estudo se baseou na produção de dados narrativos de três professoras de surdos, a partir das ações, das experiências, das vivências e dos desafios enfrentados por elas durante a pandemia da Covid-19. E, também, inspirou-se em pesquisas de cunho biográfico-narrativo, pois suas fontes são produzidas, por meio de narrativas (auto) biográficas, visto que apresentam uma perspectiva hermenêutica que se fundamenta na interpretação e na construção de textos discursivos (BOLÍVAR, 2012).

Para se chegar a essas narrativas foi preciso definir a maneira mais adequada para alcançá-las que, segundo Delory (2012), é por meio da “atividade linguageira”. De acordo com a autora, é pelas falas dos sujeitos que apreendemos a singularidade de sua experiência. Nesta pesquisa, entendemos que a entrevista narrativa foi um caminho interessante, para compreender as especificidades do trabalho com os estudantes surdos, em tempos de distanciamento social.

De acordo com Bolívar (2012), a pesquisa narrativa é um processo em que é necessário recriar os textos coletados para que sejam transformados em documentos públicos e o leitor possa vivenciar as experiências narradas. Dessa forma, a pesquisa narrativa trata das duas narrativas (pesquisadora e participante), uma vez que se unem em uma construção compartilhada. Para chegar à versão final, a pesquisadora precisou decidir o tema que desejava estudar, realizar as entrevistas, analisar o material para, assim, desenvolver o relatório de investigação.

Após a delimitação do tema, para a realização de uma entrevista, é necessário, antes de tudo, escolher os participantes utilizando critérios formulados previamente de acordo com a intenção da pesquisa. O primeiro critério utilizado neste estudo se referiu ao ser professor de alunos surdos da Educação Básica que estivesse atuando em alguma instituição de ensino e o segundo critério foi em relação ao tempo de atuação do profissional na educação. Foram selecionadas três professoras ouvintes, com mais de cinco anos de atividade na área da educação, pelo fato de já terem passado pela fase de início da carreira e estarem no período de estabilização e comprometimento da docência (HUBERMAN, 2000).

O primeiro passo da entrevista foi o contato inicial com as participantes para que ficasse claro o objetivo da pesquisa e se criasse confiança entre as entrevistadas e a entrevistadora. A pesquisa que envolve outros sujeitos deve se pautar em qualidades éticas fundamentadas no respeito aos participantes, no consentimento, na avaliação dos riscos aos sujeitos que irão participar e na responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2019).

O primeiro contato com as participantes foi por meio de mensagens, via *WhatsApp*, em que a pesquisadora se apresentou e solicitou o *e-mail* de cada professora com o propósito de enviar-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Universidade Federal de Lavras, para que elas pudessem assinar, caso desejassem participar, e um questionário de dados pessoais que elas deveriam preencher com o intuito da pesquisadora conhecê-las, previamente, antes de realizarem a entrevista narrativa.

O segundo passo da entrevista consistiu no agendamento da entrevista narrativa com duração média de uma hora acordado com as envolvidas, uma vez que “é preciso evitar demandas excessivas criando exaustão, como também insistências indevidas que geram desconfortos” (GATTI, 2019, p. 39). O agendamento também foi feito via *WhatsApp* de acordo com a disponibilidade das professoras.

O processo de investigação foi realizado, mediante entrevista compartilhada, na qual a entrevistadora e as entrevistadas contribuíram para que, no fim, fosse elaborado um documento público com o objetivo de subsidiar a formação de professores de surdos em suas práticas pedagógicas e transferir conhecimentos a todos aqueles que se interessam pela temática. Com o intuito de evitar aglomerações e o contato direto, a entrevista foi realizada, por meio de uma plataforma digital, para que fossem respeitadas as medidas emergenciais adotadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A plataforma escolhida foi o *Google Meet* por ser uma ferramenta de fácil acesso e por conter uma estrutura que contribui para a análise das narrativas, uma vez que a gravação fica salva diretamente no *Google Drive*, gerando um arquivo de vídeo. No dia de cada entrevista, a pesquisadora encaminhou, via *WhatsApp*, o link para o acesso à reunião no *Google Meet*.

As entrevistas abordaram trajetórias individuais, ações docentes antes e durante a pandemia, necessidades formativas, entre outros. Foram feitas duas entrevistas. A primeira entrevista foi feita com uma díade composta por professoras ouvintes que trabalham juntas com a mesma turma em uma escola regular. A segunda entrevista foi feita com a terceira professora ouvinte que teve a oportunidade de trabalhar com as professoras da primeira entrevista, mas faz parte de um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

As duas entrevistas foram conduzidas, em forma de conversa ampla e aberta, sem que fosse priorizada a dinâmica de perguntas e respostas para que se tornasse possível o livre espaço de fala e das formas de existências das entrevistadas (DELORY, 2012). A escolha por uma entrevista narrativa permitiu que as professoras relatassem livremente suas trajetórias profissionais, tornando o processo de retomada de vivências e memórias mais confortável para todas e a pesquisadora também pôde participar e interagir com as entrevistadas.

Após a realização dos dois encontros, iniciou-se o processo de transcrição minuciosa de cada entrevista. Por meio das gravações, a pesquisadora pôde transcrever as falas na íntegra e, com a transcrição completa, as três professoras que participaram da pesquisa puderam ter acesso ao arquivo com a finalidade de validação e para possíveis apontamentos, caso enxergassem a necessidade de fazê-los. Com isso feito, a pesquisa caminhou para o estudo e análise das narrativas.

Para esta pesquisa, foi escolhida a análise temática que, segundo Bolívar (2012), é a análise em que o foco está no conteúdo do texto e a linguagem expressa diretamente a realidade. O texto narrativo é dividido em temas e categorias para que o pesquisador possa fazer a análise. Neste artigo as temáticas divididas foram: bidocência, inclusão, Atendimento Educacional Especializado, trabalho individualizado e recursos tecnológicos. Após a divisão dos temas a serem analisados nas narrativas desta pesquisa, foi escolhido uma cor para cada um e, ao retomar as transcrições

das narrativas, a pesquisadora grifou as falas com as cores que correspondiam a cada tema para facilitar a escrita do relatório final da análise que será apresentado mais adiante.

### 3.5 Caracterização das professoras narradoras

Com o propósito de preservar a identidade das professoras, elas foram identificadas nesta pesquisa com nomes fictícios que homenageiam mulheres surdas que marcaram história: Charlotte, Annie e Regina. O foco da pesquisa foi a experiência das professoras, em relação ao ensino de surdos, durante a pandemia. Entendemos que a vida pessoal está entrelaçada com o percurso profissional, por isso, a conversa se iniciou com uma apresentação pessoal de cada professora; elas puderam narrar suas formações e como foi o caminho até chegarem ao ensino de surdos, visto que para compreender o processo profissional do sujeito, não se pode ignorar a história do seu trajeto formativo.

Charlotte<sup>4</sup> tem 44 anos, trabalha com o ensino de alunos surdos há três anos e considera que sabe um pouco da Libras. Annie<sup>5</sup> tem 47 anos, trabalha com alunos surdos há, aproximadamente, seis anos e considera saber um pouco da Libras. As duas professoras trabalham juntas em uma escola regular municipal de um município de Minas Gerais. A proposta se fundamenta sob o viés da bidocência – um trabalho colaborativo no qual elas lecionam em conjunto. A importância da colaboração nas escolas ocorre “porque possibilita que cada professor com sua experiência, auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento” (CAPELLINI, 2004, p. 86) e juntos participam igualmente no suporte aos alunos.

As duas professoras iniciaram os seus estudos no Magistério, sendo que Annie, logo que terminou o Magistério ingressou no Normal Superior e começou a trabalhar como professora contratada pela prefeitura; Charlotte, quando terminou o Magistério, cursou Letras e, junto com o trabalho em um cursinho universitário, como professora de Português, iniciou sua pós-graduação em Literatura Brasileira. Atualmente, as duas lecionam para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e possuem uma aluna surda na classe.

Ainda que por caminhos distintos e, antes mesmo de terem o contato direto com essa aluna surda, as duas professoras passaram por situações que transformaram a visão que elas tinham a respeito dos surdos e sentiram a necessidade de conhecer mais sobre a Libras e a educação de surdos. Essas situações as igualaram e as fizeram se encontrar na escola que lecionam.

Regina<sup>6</sup> tem 49 anos, trabalha com a educação de surdos há quinze anos e se considera fluente em Libras. Também iniciou a sua formação no Magistério e, após terminá-lo, logo ingressou

---

<sup>4</sup> O nome fictício refere-se à Charlotte Elizabeth Tonna. Ela foi uma poeta e romancista britânica que ficou surda aos 10 anos de idade e escreveu sobre os direitos da mulher e sobre questões sociais. Escritora muito influente em seu tempo.

<sup>5</sup> O nome fictício refere-se à Annie Jump Cannon. Ela perdeu a audição no período entre a infância e a idade adulta. A surdez fez com que ela se dedicasse ao trabalho de astrônoma. Seu trabalho de catalogação foi fundamental para a atual classificação estelar.

<sup>6</sup> O nome fictício refere-se à Regina Oslon Hughes. Ela foi uma ilustradora americana da Arte Botânica. Foi a primeira artista surda a ter uma exposição individual no Smithsonian Museum em Washington.

no curso de Psicologia. Durante o curso de psicologia, ela já atuava como professora pela prefeitura de sua cidade e, para ter uma progressão na carreira, após finalizar o curso de psicologia, fez uma especialização em psicomotricidade. Por muito tempo permaneceu na Educação Básica de escolas regulares e escolas especiais até receber um convite para participar do Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar. Nesse programa, Regina trabalhou com uma professora surda e se inseriu na área. A partir de então, ela foi aprender mais sobre a educação de surdos e sobre a Libras para que pudesse dar aulas para esses alunos.

Atualmente, Regina trabalha em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Esse mesmo centro realiza um trabalho em conjunto com a escola regular em que as professoras Charlotte e Annie lecionam e um desses trabalhos é com a aluna surda das professoras em questão. Portanto, de alguma forma, as três trajetórias se encontram.

### 3.6 Histórias, experiências e narrativas: desafios e possibilidades das ações docentes

Apesar das entrevistas feitas com as três professoras terem sido divididas em duas, no momento da análise foi possível correlacionar as práticas pedagógicas narradas por todas, uma vez que as trajetórias se cruzam em determinados momentos relatados como mencionado anteriormente.

Em fevereiro de 2020, as professoras Charlotte e Annie iniciaram a bidocência. O trabalho colaborativo que as professoras desenvolvem é uma continuidade do processo que a escola já fazia com a aluna surda no ano anterior. Em 2019, a supervisão da escola, juntamente com os professores que atuavam na época, optou por iniciar o ensino de Libras para todos os alunos, da sala em que a aluna estava inserida, durante o ensino normal. No período em que a escola ainda estava aberta, antes do início da pandemia, as professoras se revezavam, Charlotte dava aula em Português e a Annie dava aula em Libras. “[...] os alunos (ouvintes) tinham muito interesse. Muitos já começavam a conversar com a aluna surda em Libras, eles já sabiam bastante sinais... Pediam apontador em Libras, pediam lápis emprestado em Libras, eles sabiam os sinais de comunicação, né...” (fala de Charlotte – entrevista com a díade, 2021).

No momento de contar uma história, ela era contada em duas versões, Língua Portuguesa e Libras. Elas utilizavam fichas de nomes, para a identificação dos alunos, ensinavam a datilologia dos nomes e todas as atividades elaboradas pela professora Charlotte eram passadas à professora Annie para que ela pudesse realizar as adaptações em Libras.

Podemos observar, por meio dos relatos das professoras, que a inclusão da aluna surda, juntamente com a inserção do ensino de Libras nas aulas, despertou a curiosidade e a motivação dos alunos ouvintes. As professoras narraram que o ensino de Libras foi muito bem aceito por eles e pelos pais, os alunos ouvintes participavam muito dos momentos em que a Libras era trabalhada e encorajavam a estudante surda a se comunicar com eles por meio da Língua de Sinais.

Apesar dos benefícios da inclusão para os estudantes ouvintes, foi percebido um desenvolvimento análogo da aluna surda com relação às demais disciplinas curriculares? Alguns autores questionam a eficácia da inclusão para a aprendizagem dos estudantes surdos, pois o acesso à Língua de Sinais é restrito e a metodologia de ensino é voltada para a maioria ouvinte da classe. “O problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados na classe” (LACERDA, 2006, p. 166).

Para auxiliar o trabalho com os alunos surdos dentro de sala, no município em questão, o Centro de Atendimento Educacional Especializado, em que Regina atua, entra em contato com a escola para minimizar as barreiras, apresentar novos caminhos e compartilhar ideias e conhecimentos.

Existe um contato com a escola, uma visita à escola. A escola, às vezes, nos procura ou nós procuramos a escola. Sempre os alunos vêm encaminhados da escola. Então, aí já há um primeiro passo de interação, quando entregam a ficha de encaminhamento, a família é chamada para uma entrevista no centro de AEE [...] depois a gente agenda uma visita à escola pra gente conversar com a escola, qual a impressão que a escola tem desse aluno, quais as iniciativas que a escola já tomou e tentar realizar essa parceria, esse apoio ao professor da sala de aula regular (Fala da Regina – entrevista individual, 2021).

Após esse contato com a escola, o aluno surdo é atendido no CAEE, visto que as escolas da região não possuem salas de recursos para atender os alunos surdos. Os profissionais desse centro realizam os encontros com os professores da escola regular para orientá-los e reforçar a importância de os professores saberem a Libras. A escola regular, em que as professoras Charlotte e Annie trabalham, está habituada com o trabalho que o CAEE realiza pelo fato de que a escola já recebeu alunos surdos em outras turmas.

Entretanto, com a pandemia e a impossibilidade dos alunos frequentarem a escola, a dinâmica mudou totalmente e as professoras tiveram que reformular a prática da bidocência e do atendimento no CAEE. As professoras Charlotte e Annie aderiram ao *WhatsApp* como um recurso para se comunicar com os alunos. As atividades foram impressas em forma de apostila e entregues aos estudantes. Com essa mudança, as professoras perceberam a necessidade do trabalho individualizado com a aluna surda, uma vez que ela não participava das atividades sugeridas pelas professoras via *WhatsApp*.

Primeiro [...] a gente começou com esse trabalho no grupo (do WhatsApp) colocando vídeos, estimulando os meninos a gravarem sinais, fazendo brincadeiras no grupo de uma forma geral, mas acabou que a participação da aluna surda não era com tanto afinco. Os meninos participavam mais do que a própria aluna (Fala de Annie – entrevista com a díade, 2021).

Logo foi necessário que a professora Annie realizasse algumas atividades por videochamadas, de maneira individual com a aluna, para que ela pudesse acompanhar as aulas.

As videochamadas duravam, aproximadamente, quarenta minutos. Outro motivo para que as professoras tomassem a decisão de iniciarem um trabalho individualizado com a aluna surda é que a sua família é ouvinte e desconhece a Libras, sendo assim, não consegue auxiliá-la em todas as atividades da escola como relatado pela professora:

Com o material impresso eu faço a chamada de vídeo com ela e a gente vai fazendo essas atividades juntas. Algumas atividades a família já tem a autonomia de fazer sozinha com a aluna quando é mais direcionada e quando ela tem mais interesse [...], mas as outras, na sua maioria, a gente faz no momento da chamada de Libras (Fala de Annie – entrevista com a díade, 2021).

Em alguns momentos, foi preciso buscar outras formas de trabalhar as atividades com a aluna surda, já que a cidade estava passando pela onda roxa<sup>7</sup>, termo utilizado para nomear o período em que medidas mais severas foram adotadas para tentar diminuir o contágio da Covid-19. Nesse período as escolas não puderam abrir nem para entregar materiais para os alunos. Por esse motivo, a professora Annie precisou utilizar outros recursos para as videochamadas com sua aluna.

Aí a gente utiliza todos os recursos que são viáveis. Fichas com identificação de cores, fichas com sinais de profissões que foram os temas trabalhados na escola, fichas com os dias da semana e dos meses. [...] Os cálculos com ela eu uso imagens ou então, eu uso números, vou usando os recursos que são cabíveis nesse momento e sempre buscando a sinalização para que ela sinalize. [...] Um dos temas que nós usamos [...] foi a questão da germinação. Então, em uma das nossas aulas, eu fiz com ela em vídeo uma simulação de plantio. Fichinhas de plantinhas com as fases e sequência de germinação. Eu pedi que ela enumerasse qual seria o primeiro, o segundo e como atividade para casa ela teve que gravar um vídeo dela fazendo uma plantação (Fala de Annie – entrevista com a díade, 2021).

Percebemos que essa ação pode ser entendida como fruto dos desafios da pandemia, na medida em que foram consideradas as necessidades individuais da aluna e as professoras buscaram estratégias que atendessem essas necessidades específicas, uma vez que em um contexto de uma sala de aula com 35 alunos, essa ação talvez não fosse possível.

Quando as adaptações das atividades são necessárias, a escola também recebe ajuda das professoras que trabalham com a Regina no CAEE.

[...] a adaptação do material a gente tem o suporte do CAEE [...] que tem professoras surdas. Elas costumam fazer os vídeos em Libras e fazem chamadas em Libras com a aluna surda semanalmente (Fala de Annie – entrevista com a díade, 2021).

---

<sup>7</sup> Com o objetivo de conter a propagação da pandemia e preservar a vida das pessoas, o Governo Federal de Minas criou a onda roxa, no plano “Minas Consciente”. Diferente das demais ondas, a onda roxa tem um caráter impositivo devido ao risco de saturação e à necessidade de reestabelecer a capacidade de assistência hospitalar. Nessa fase, somente as atividades e serviços essenciais podem funcionar (MINAS GERAIS, 2021).

O contato das professoras com o CAEE foi maior durante a pandemia e essa parceria foi muito favorável ao desenvolvimento e aprendizado da aluna.

Nós não podemos deixar, durante a pandemia, o aluno perder o contato com a Língua de Sinais. [...] Por exemplo, para a aluna da Charlotte e da Annie, a gente pegava as atividades e a equipe (do CAEE) interagia. O que é possível a gente adaptar? Desses textos literários aqui, quais que seriam possíveis da gente, do professor fazer uma tradução, uma adaptação em libras para essa aluna? (Fala de Regina – entrevista individual, 2021).

[...] Por exemplo, eu vou dar uma história, ou um poema... como que faria o poema? Eles (o CAEE) enviam um vídeo (em libras) do poema. A gente manda o que vai ser trabalhado e eles fazem a adaptação para a aluna surda [...] vou trabalhar uma fábula, eles fazem um vídeo. Quando é interessante para a gente, a gente pede (ajuda ao CAEE) (Fala de Charlotte – entrevista com a díade, 2021).

São visíveis as diversas articulações e os ajustes que as professoras tiveram que realizar ante a pandemia. A prefeitura ofereceu *lives*, cursos de formação, palestras, mas as professoras também tiveram que aperfeiçoar e aprimorar as suas práticas e buscar recursos para aprender essa nova forma de ensinar, até mesmo comprar novos equipamentos. Regina menciona, em sua narrativa, que teve que adquirir um programa para editar os vídeos em Libras que o CAEE grava. Os desafios na educação de surdos cresceram durante a pandemia e alguns deles foram relatados pelas professoras:

Um dos maiores desafios é a questão da rotina. A gente tem a Annie que se adapta, tem que se adaptar à rotina da família. Para mim nem sempre é possível fazer essa adaptação porque eu estou on-line em outra escola. [...] Porque se ela (Annie) falasse: ah, eu só posso se for das 9h às 10h, a aluna surda só teria uma aula no mês (Fala de Charlotte – entrevista com a díade, 2021).

A desigualdade, a impossibilidade de acesso de todos. E os pais que nem sempre têm condições, nem sempre estão aptos, nem sempre estão disponíveis. Então, esse é um desafio. [...] E a impossibilidade do contato, do estar junto do interagir e de poder, muitas vezes, proporcionar os desdobramentos desses materiais, desses vídeos que estão sendo produzidos por nós (CAEE) (Fala de Regina – entrevista individual, 2021).

Observamos que a maior preocupação das professoras da aluna surda é fazer com que ela não perca a referência da Libras pelo fato de ter pouco ou nenhum contato com a língua no âmbito familiar. A aluna mencionada nesta pesquisa é bastante oralizada e é implantada (implante coclear), portanto só possui o contato com a Libras na escola ou nos atendimentos do CAEE. Por esse motivo, é tão importante as videochamadas em Libras nesse momento. A fluência dos

professores de surdos em Libras é uma das principais ferramentas para que haja, de fato, a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares com responsabilidade e comprometimento.

### 3.7 Considerações finais

Esta pesquisa possibilitou, por meio das entrevistas narrativas, que a pesquisadora junto com as participantes desenvolvesse um processo de escuta e de partilha de conhecimentos revelando histórias vivenciadas por elas. Diferentes trajetórias formativas foram reveladas por meio das narrativas das três professoras. Entretanto, elas conversam entre si à medida que caminham para uma estrada comum que é a educação de surdos. Elas não se cruzam apenas por trabalharem na mesma área, mas por compartilharem experiências e conhecimentos.

Durante a pandemia, as três professoras conseguiram estreitar as relações entre elas para que pudessem elaborar maneiras de atender a necessidade da aluna surda. No ambiente educacional, para que o ensino colaborativo seja eficaz, é necessário que todos os profissionais envolvidos estejam aptos e dispostos a proporcionar o sucesso dos alunos.

No decorrer da carreira profissional de um professor, há inúmeros desafios que surgem que o faz refletir se está mesmo preparado para a docência. Com a pandemia da Covid-19 não foi diferente, os educadores tiveram que ressignificar a prática pedagógica e adentrar em um ensino, para muitos, desconhecido. Se para o ensino regular foi um desafio, para o ensino regular com alunos surdos foi ainda mais, a Libras é uma língua gesto-visual que demanda interação e uso de expressões faciais e corporais essenciais para a comunicação ser compreendida, por esse motivo, torna-se quase impossível que esse desafio seja superado na educação de surdos a distância.

A percepção das professoras, em relação à necessidade da aluna surda precisar de um ensino individualizado, durante a pandemia, foi primordial para que ela não perdesse o direito à educação. Mas e a interação com os outros alunos? Nesse momento, há inclusão? Ou podemos pensar que as necessidades educacionais da estudante surda foram priorizadas naquele momento?

A construção de uma escola inclusiva efetiva ainda está longe de ser alcançada, mas com erros e acertos é possível se aproximar do sistema desejado. A escola regular com alunos surdos precisa que a Libras seja trabalhada como uma língua de instrução e não uma língua que é utilizada apenas para acessar a Língua Portuguesa. A Libras tem que estar em uso contínuo, e o ensino da Língua de Sinais para os alunos ouvintes é uma forma de contribuição para a inclusão dos alunos surdos. Os alunos ouvintes se tornam agentes da inclusão e aprendem a serem receptivos com o novo, com uma nova forma de comunicação. O acolhimento das diferenças implica uma reformulação, no modelo de ensino das escolas inclusivas, em que sejam respeitadas as singularidades e seja garantido o conhecimento mútuo.

A pesquisa mostrou que não há a melhor forma de dar continuidade ao ensino, durante a pandemia, mas os educadores devem buscar a forma mais adequada para que o aluno se desenvolva sempre respeitando suas necessidades educacionais. As professoras, mesmo diante do desafio do ensino remoto, buscaram ações pensando nas especificidades dos estudantes

surdos. Em detrimento de uma política focada na maioria linguística ouvinte e na interação em Língua Portuguesa, o trabalho coletivo realizado por essas professoras é uma ação que pode ser indicada como positiva nesse tempo de distanciamento social.

As necessidades formativas referentes ao aprendizado efetivo da língua, não só pelo estudante surdo, como também pelas professoras, a necessidade de aprendizagem de edição de vídeos e da produção de materiais em Libras pensados para surdos, foram indicadas pelas professoras como importantes nesse tempo.

Esperamos que as narrativas das professoras possam gerar reflexões sobre a ação de professores de surdos, em tempos de Covid-19 e que essas reflexões reverberem em ações docentes de qualidade neste contexto.

## Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras, e o ar. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Brasília, Diário Oficial da União, 2020.
- BRASIL. Senado Federal/Gabinete do Senador Flávio Arns. **Projeto de Lei nº 4909, de 2020.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2020.
- BOLÍVAR, A. Metodología de La investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. Universidad de Granada, España. *In:* PASSEGGI, M. C.; ABRAHAO, M.H. (Org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica**, 79-109. Tomo II. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2012.
- CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In:* GÓES, A. M. *et al.* **Surdez e Linguagem**, p. 29-52. Língua Brasileira de Sinais – Libras, uma introdução. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Universidade de Paris 13. OLIVEIRA, A. M (Trad.). **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 5, p. 523-536, 2012.
- GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios, p. 35-41. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org) **Vidas de professores**, p. 31-61. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- LACERDA, C. B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Em aberto**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
- LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F; MARTINS, V. R O. (Org). **Libras**: aspectos fundamentais. Curitiba: Intersaberes, 2019.
- MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios., p. 23-28. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.
- MINAS GERAIS. **Minas Consciente**: Retomando a Economia do Jeito Certo. Entenda o Plano. 2021. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/minasconsciente/entenda-o-programa>> Acesso em: 04 de jul. 2021.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- MOURA, M. C de. Surdez e Linguagem. *In*: GÓES, A. M. *et al*. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**, uma introdução, p. 13-28. São Caros: Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- PAGAIME, A. *et al*. **Pesquisa**: Inclusão Escolar em tempos de pandemia. 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>> Acesso em: 22 de fev. 2021.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.
- SOTERO, E.; COUTINHO, B. Memes, Tecnologias e Educação: “Conversas” com professores em tempos de pandemia. **ReDoC** – Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 4. n. 2. p. 67-84 maio/ago 2020.

# 4

## VIOLÊNCIA NA ESCOLA

**Mariana Keren Tostes**  
**Estela Aparecida Oliveira Vieira**

### 4.1 Introdução

A Violência na escola é vista como um estranho retrocesso, constituindo-se em um fenômeno preocupante, dado que ela é, por definição, a ausência, a negação e a dificuldade do diálogo, sendo isso algo que deveria permanecer fora dela e não dentro. Sabemos que a escola está passando por um momento difícil, pois muito tem se falado da violência em suas dependências. Comunidade, estudantes e principalmente educadores, enfrentam todos os dias a dura realidade de perceber que a escola, onde antes era um espaço de aquisição de conhecimentos, está caminhando para um verdadeiro cenário de guerra, onde a mídia de certa forma exerce uma grande influência (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011).

Trata-se de um problema real, concreto, que se complica mais a cada dia, por isso é necessário buscar entender as causas do problema, formular novas políticas e propor ações concretas, visando solucioná-lo ou atenuá-lo. Segundo Cléo Fante (2005), as más relações entre escolares, não são fatos esporádicos do cotidiano escolar, uma vez que se apresentam no repertório comportamental de muitos estudantes, transformando-se numa questão social extremamente preocupante. Porém, a atenção da sociedade, só se volta para o problema quando os meios de comunicação, de forma sensacionalista, divulgam as tragédias ocorridas nas escolas, gerando insegurança para a comunidade escolar, sem que suas verdadeiras causas sejam focadas.

Nos últimos anos, muitos foram os casos de violência que presenciamos através dos meios de comunicação, como o massacre de Realengo, na Escola Municipal Tasso da Silveira no município do Rio de Janeiro, em abril de 2011, o qual ocasionou a morte de doze estudantes e deixou 22 feridos (G1, 2011). E o massacre na Escola Estadual Professor Raul Brasil em Suzano- SP, em março de 2009, o qual ocasionou a morte de cinco estudantes e duas funcionárias da escola e dos autores que logo em seguida tiraram a própria vida (G1, 2019). Ambos os casos ocorreram da mesma maneira, mas as causas são incertas. Além do mais, todos os dias, professores e estudantes são vítimas da violência. A escola deixou de ser um lugar seguro e de proteção, a insegurança e o medo começaram a fazer parte do cotidiano escolar, sorrisos que se transformaram em lágrimas e ódio escondido no olhar.

A escola não deve ser considerada culpada pelos problemas de violência que ocorrem dentro dela, visto que, do qual também é vítima. Ela deve ser responsabilizada, pelas respostas que dá a esse problema, quando omite, quando não busca soluções ou estratégias para tentar solucionar o problema, quando deixa de colocar em pauta um assunto assim de extrema relevância

e quando fecha os olhos para o que está de fato acontecendo ao seu redor, deixando de priorizar a segurança e o bem-estar de toda a comunidade escolar. Segundo Chrispino e Chrispino (2011), a criança muitas vezes reproduz aquilo que vê fora dos muros da escola, aquilo que presencia em casa ou em outros lugares onde esteja acostumada a frequentar, muitas vezes essas atitudes são realizadas como forma de defesa, como um pedido de socorro ou como um basta ao que ela já vem sofrendo. Desta forma entramos em uma ação que se retroalimenta, pois mesmo quando promovem a violência, os agressores são vítimas da mesma violência que praticam.

Ao falarmos de violência, não estamos nos referindo a apenas agressões físicas, mas também das pequenas incivildades que acontecem na escola, aos inúmeros tipos de acontecimentos, que envolvem não somente os estudantes, mas também os professores em situações de desconforto ou constrangimento e que podem simplesmente, passar a criminalizar e estigmatizar padrões de comportamento comuns no ambiente escolar (FANTE, 2005). A escola não fica imune, visto que a violência que nela ocorre aparece estampada em todos os meios de comunicação, neste contexto, mostra-se um lugar inseguro e marcado por variadas formas de violência, chegando até mesmo ao homicídio.

Ela tem sido palco de violência quando em seu ambiente se desenrolam conflitos entre seus membros e quando se torna também lugar de aprendizagem desses hábitos, quando não há projetos de intervenção e prevenção para inibir esses acontecimentos. Segundo a Organização das Nações Unidas, citada por Chrispino e Chrispino (2011), para se obter uma cultura de paz, é necessário um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que sejam baseados, no respeito pleno pela vida, de forma a promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais, oferecendo meios de estabelecer a paz entre pessoas, grupos e nações. E na escola, como podemos desenvolver ações de combate à violência? Para tentar responder a esta questão, realizamos uma revisão sistemática da literatura com o intuito de buscar entender melhor as causas da violência escolar. Então nos propomos inicialmente a diferenciar as manifestações de violência por meio de um mapeamento de suas manifestações expressas nos artigos selecionados.

## 4.2 As manifestações de violência na escola

Para entender as causas da violência escolar foi realizada uma revisão sobre o tema. Para tanto, elaboramos critérios de busca e seleção de trabalhos publicados em português que tratavam sobre o assunto. Utilizando os descritores: “violência escolar”, “causas”, “escolas públicas” e “adolescentes”; buscamos publicações entre 2015 e 2020 no Portal Capes e 2019 a 2020 no Google Acadêmico. Foram encontrados 22 documentos no Portal Capes e 120 trabalhos encontrados no Google acadêmico, sendo eles em grande parte artigos. Desses eram condizentes com o assunto 62 deles, que após uma leitura mais atenta foram eliminados 30 documentos por corresponderem apenas parcialmente a temática proposta, e após a leitura completa dos 30 artigos restantes foram selecionados 10 trabalhos para compor a amostra deste artigo.

Como técnica de tratamento de dados da pesquisa qualitativa utilizamos a análise proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdos é uma técnica metodológica na qual o pesquisador busca a compreensão das características, das estruturas ou dos modelos que perpassam os fragmentos analisados.

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise foi realizada em três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. Diante disso, serão apresentados os resultados e as discussões acerca das percepções e concepções acerca da violência no espaço escolar, sistematizadas em onze grandes categorias, definidas após a leitura dos textos: definições de violência, tipos de violência, a violência sobre o olhar do professor, a violência sobre o olhar do estudante, prevenção, intervenção, currículo, papel da escola, papel da família, papel da sociedade e consequências. O olhar que cada pessoa possui a respeito dessa temática, foi bastante diferenciado, me levando a explorar um pouco mais de cada autor e de cada artigo no qual essa temática se refere. Encontrar definições concretas e soluções plausíveis para eliminar ou amenizar a situação da violência em âmbito escolar é um tanto quanto desafiador, visto que muitas vezes estamos lidando com a forma de criação de cada ser humano, de crenças que muitas vezes são difíceis de serem desfeitas (DELL'AGLIO et al., 2017).

Seguindo essa lógica das categorizações, ancorada na teorização de análise de conteúdo de Bardin (2011), foram encontrados alguns subsídios que irão auxiliar-nos nas tomadas de decisões e nas ações de enfrentamento frente a esse desafio que tanto docentes como estudantes e, comunidade em geral, enfrentam em seu dia a dia escolar. De modo que a escola possa voltar a ser um ambiente de aquisição de conhecimentos e de cultura de paz.

### 4.2.1 Definições de violência

A violência possui várias facetas e se apresenta com muitos nomes, sua definição varia de sociedade para sociedade, pois tem uma forte conotação social e cultural. Assim, sem querer simplificar em conceitos algo tão complexo, tentar definir violência escolar é algo muito aquém de querer explicá-la, mas é um primeiro passo para tentar entendê-la.

Nos últimos anos a violência na escola vem sendo motivo de grande preocupação social e cresce a cada dia assumindo um caráter sistemático. Ela provoca efeitos e grandes mudanças de comportamento e desenvolvimento não somente nos agressores, mas principalmente nas vítimas, que muitas vezes não sabem como reagir ou proceder diante de situações de comportamentos agressivos por parte de seus colegas (GIACOMOZZI et al., 2020).

No estudo apresentado por Giacomozzi *et al.* (2020), a violência é definida como o uso intencional da força, poder físico, de forma ameaçada ou real, despertando medo e incapacidade

por parte de outrem, podendo ser contra si, contra o outro, ou até mesmo contra um grupo, ou contra a própria comunidade escolar. Acredita-se que o estudante muitas vezes desperta atos violentos devido ao que vivencia em seu meio, devido a sua criação, ou até mesmo devido às condições de vulnerabilidade em que vive, sendo ele, antes de se tornar agressor, a própria vítima.

Para Abramovay (2003 apud DALCASTAGNER; NUNES, 2020), além da violência expressa na força física, caracterizada por golpes, roubos, crimes, vandalismos e ferimentos, a violência pode se apresentar como psicológica no formato de humilhações, falta de respeito, grosserias e nas relações de poder. O autor chama a atenção para o fato da necessidade de repensar a violência para além da força física, suas marcas são mais evidentes e imediatas, mas outros tipos de violência podem ser tão ou mais traumáticos e graves.

Sendo assim, a violência se apresenta na falta de limites e imposições. Para alguns é resultado de uma sociedade que possui respostas falhas e que na maioria das vezes usa a força no seu próprio processo de reestruturação social. Para outros autores a violência se justifica pela falta de conhecimento, de emancipação, pela não aceitação do eu e do outro, pela falta de confiança depositada em nós mesmos, em nossas capacidades, nos fazendo acreditar que ferindo o outro fortaleceremos o nosso ego (DALCASTAGNER; NUNES, 2020).

#### 4.2.2 Tipos de violência

Ao analisar os tipos de violência que foram mencionados nos textos em questão, percebe-se que a violência escolar se coloca em evidência nos tipos de violência dispostos nos textos. Charlot (2002) conceitua três tipos de violência escolar, sendo elas a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Ristum (2010) refere-se à violência simbólica e os autores Debarbieux e Blaya (2002) ao Bullying. Faleiros e Faleiros (2008) abordam sobre a violência física e sobre a violência psicológica. E Dell'Aglio *et al.* (2017) discutem acerca da violência entre pares. A seguir tem-se uma discussão detalhada sobre as análises realizadas a respeito dos tipos de violência encontradas nos textos.

Os atos de violência podem estar associados ao modo de vida do estudante, às condições sociais em que ele se encontra, a grande influência que a mídia exerce sobre esses adolescentes e sobre a forma como cada um consegue lidar com os desafios do cotidiano. Foi possível perceber durante a pesquisa que muitos autores acreditam que os jogos de videogame, principalmente os que se relacionam a atos violentos, possuem um grande poder influenciador sobre esses jovens, que muitas vezes, sentem-se desafiados a praticarem as mesmas ações (GIACOMOZZI *et al.*, 2020).

Mas, em contrapartida, a autora Alves (2004) citada por Retondar e Harris (2013), por meio de uma entrevista realizada com jovens jogadores, considerou que os jogos representam uma espécie de válvula de escape, pela qual podem extravasar sua agressividade. Não chegam a ser um estímulo à violência. Os seres humanos são naturalmente violentos e os jogos são uma forma de liberar essa agressividade de maneira prazerosa.

No que tange ao espaço escolar, Charlot (2002) conceitua três tipos de violência, a saber: a violência na escola, nos quais motivos advém de fora da escola, mas o ato se concretiza em seu interior; a violência à escola, onde o ato é praticado contra a instituição escolar, atingindo

o espaço físico e aos funcionários, como por exemplo, depredação do patrimônio, insultos, agressões físicas; e por último a violência da escola: trata-se da violência simbólica da escola, sendo tal especificidade de violência transparente em seus atos, na qual o sujeito não percebe que está sendo violentado, ocasionada em muitos casos pelos seus agentes, como, por exemplo, chantagem dos professores aos estudantes, imposição de normas, atos verbais, atos omissos, violências psicológicas (CHARLOT, 2002).

Outro tipo de violência que se encontra no contexto escolar é o bullying, sendo este classificado como um abuso de poder sistemático, que possui como definição o desejo deliberado e consciente de humilhar, maltratar e colocar determinada pessoa sob tensão. Observa-se que a característica mais comum desse tipo de violência são os xingamentos, seguidos por gestos ofensivos, exclusão de uma criança de um grupo de amigos, agressões físicas e extorsão (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Ganha também destaque nas pesquisas a violência entre pares, que ocorre de forma verbal ou física, nos quais algumas vezes há o uso de armas brancas, como tesouras e estiletes. Alguns desses atos violentos não se materializam em ações físicas, mas resultam em xingamentos e exclusão, que muitas vezes tem suas origens no racismo, homofobia ou fenótipos, dito de outra maneira, em características que apontam diferenças, o não respeito à diversidade, as particularidades.

A vitimização psicológica, ou melhor dizendo o *bullying*, está entre os fatores mais relevantes das causas desses atos agressivos, acometendo muitas vezes a integridade do estudante, a sua moral e os seus princípios, somente quem já vivenciou algo parecido, sabe o quão constrangedor é ser vítima de ataques e de brincadeiras de mau gosto (DELL'AGLIO et al., 2017, p. 106).

Outro elemento que aparece nos textos é a violência praticada contra o docente. Essa é algo que além de ser frequente, desperta preocupação e inquietação, visto que muitas vezes os professores se encontram mais vulneráveis que os próprios estudantes, estando de mãos atadas diante de uma situação na qual o algoz é menor e vulnerável. Muitos deles se sentem desmotivados e relatam a dificuldade de lecionar em um ambiente agressivo. “Esta situação acaba por se configurar em um caso de *burnout* e por questões psicológicas e de saúde professores abandonam a carreira, procurando ajuda através de tratamentos e terapias, tentando recuperar sua dignidade” (DELL'AGLIO et al., 2017, p. 106).

A violência simbólica é utilizada como forma de dominação, inclusive pelos professores, posto que os símbolos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento. Mas também os professores estão sujeitos a essa violência, ao ter que cumprir prazos, programas, preencher formulários, cadernetas etc., ou seja, atender às determinações vindas de cima, sem que o professor tenha participação na sua elaboração. Assim, nas nossas instituições escolares, percebe-se o professor com um duplo papel: de um lado, como representante do poder, exerce o papel de dominador; de outro, o papel de dominado, submetendo-se a regulamentos e exigências

burocraticamente estabelecidas, em que os aspectos organizacionais administrativos se sobrepõem à pedagogia (RISTUM, 2010, p. 74).

Mas de todos os tipos de violência da qual o estudante está exposto, a violência extramuros, é uma das mais preocupantes, pois é aquela na qual ele está exposto praticamente todo o tempo de sua vida e a que lhe causa maiores danos e sequelas. Danos esses que muitas vezes são irreparáveis e causam estragos que nem o tempo pode consertar. A violência extramuros é aquela na qual o estudante convive diariamente, aquela no qual ele cresce e muitas vezes chega a pensar que é normal, que faz parte do seu desenvolvimento, mas não é. Segundo a pesquisa de Dell’Aglío *et al.* (2017), a criança que cresce em um ambiente violento, tende a reproduzir essas mesmas ações em seu dia a dia, assim muitas vezes, escolhe como vítima, pessoas mais fragilizadas e vulneráveis. “Alunos que crescem em ambientes onde a violência já se tornou uma coisa corriqueira, tendem a ter o comportamento e a aprendizagem afetados” (DELL’AGLIO *et al.*, 2017, p. 107). Ao que diz respeito à relação professor-estudante, sabemos que o papel do professor é de suma importância dentro da escola, e é algo abrangente no qual há a necessidade de estar sempre atento às competências cognitivas, físicas e afetivas de seus estudantes, mas há de se considerar também que a violência ocorrida entre esses atores, muitas vezes não é constatada e está diretamente ligada ao abuso de poder, aos abusos nos relacionamentos interpessoais, o que torna a convivência entre estudantes e professores ainda mais conturbada e desafiadora. “Desse modo, não podemos descartar as violências psicológicas e simbólicas que ocorrem contra os alunos, como também a vitimização dos professores que muitas vezes ocorrem de forma direta ou indireta” (DELL’AGLIO *et al.*, 2017, p. 104).

A violência pode ser manifestada de inúmeras formas, que vão desde agressões verbais e psicológicas, até as formas mais graves, como a agressão física. Todo tipo de agressão pode influenciar, direta ou indiretamente, a motivação profissional dos docentes em sala de aula.

### 4.2.3 A violência sobre o olhar do professor

A percepção que o professor possui acerca da violência no contexto escolar, é que ela prejudica o desenvolvimento do educando. Já na visão dos gestores, a violência prejudica a escola como um todo, não somente ao que diz respeito ao desenvolvimento dos estudantes, mas também ao que diz respeito ao funcionamento da instituição, ao psicológico do estudante e as condições de trabalho do professor (DALCASTAGNER; NUNES, 2020).

Segundo Silva (2010) citado por Dalcastagner e Nunes (2020), ao que diz respeito aos estudantes, pressupõem-se que eles podem se sentir amedrontados e desmotivados a estudar, dificultando a aprendizagem. Por isso, como estratégia para amenizar as violências no contexto escolar, professores e gestores utilizam o estímulo ao diálogo, a escuta atenta, a empatia e a construção de vínculos afetivos e fortes no desenvolvimento de uma reflexão crítica.

Para os professores, configuram violência escolar, a falta de respeito por parte dos estudantes quando lhes são cobrados alguma atividade, quando os mesmos se recusam a seguir as regras que lhes são impostas, as pequenas incivildades que configuram tudo o que vai contra às regras de uma boa convivência, as agressões verbais e físicas que sofrem durante sua atuação

pedagógica e a desestruturação familiar, a responsabilidade dos pais por tudo que ocorre no ambiente escolar (FACCI, 2019, p. 137).

Os professores apontaram a violência contra eles mesmos como decorrência de uma desestrutura social e econômica, que gera desde a violência física até a violência simbólica. O estudante, proveniente de uma sociedade que o mantém em constante violência simbólica, negando-lhe direitos básicos, reproduz na escola aquilo que recebe da sociedade (MEINHART; SANTOS, 2020, p. 250).

Para os professores a desigualdade é a maior causa da violência escolar, também problemas familiares e a mídia. Eles enxergam a violência nas formas explícitas nos conflitos corporais dos estudantes e nas baixas frequências. Além disso, as equipes de gestão acham que a indisciplina é resultado da dificuldade de aprendizagem dos estudantes. O diálogo é o principal instrumento de combate à violência, mas é barrado pelas relações de poder, em razão de uma relação verticalizada (SILVA, 2019, p. 37).

#### 4.2.4 A violência sobre o olhar dos estudantes

De acordo com Dalcastagner e Nunes (2020), após entrevista realizada com estudantes de duas escolas municipais de Brusque SC, apontaram que para os estudantes, configuram como violência, agressões verbais ou físicas, todo e qualquer constrangimento que deixa o estudante incomodado ou ridicularizado, a invasão do espaço do outro, seja físico ou virtual no qual gere algum tipo de desconforto. Os estudantes entrevistados relataram que a frequência em que os colegas da escola zombam e humilham os demais é de 7,4%, e enfatizaram que muitas vezes também já se sentiram humilhados por provocações, nas quais, segundo eles, os motivos eram com relação a aparência do seu rosto ou corpo. Quanto a isso, os autores Dalcastagner e Nunes (2020) apontam que

A violência não ameaça somente o processo de ensino aprendizagem, mas também a integridade psicológica e física de todos os que estão inseridos no contexto, ultrapassando os muros da escola. Há docentes amedrontados, desmotivados e estressados realizando suas práticas pedagógicas para educandos poucos interessados e indisciplinados. Além disso, os alunos que não são agressivos acabam se desinteressando e perdendo o prazer e o estímulo pelos estudos, decaindo muitas vezes seus rendimentos (DALCASTAGNER; NUNES, 2020, p. 443).

Os estudantes retratam a violência vivida através de situações nas quais envolvem vitimização psicológica, causada por xingamentos e exclusões e expressada através de apelidos. A não aceitação das diferenças, do fenótipo ou do comportamento dos demais estudantes, a homofobia devido à orientação sexual, o preconceito, são motivos que geram maior impasse para essas violências.

#### 4.2.5 Prevenção

Segundo Silva (2010) citado por Dalcastagner e Nunes, uma maneira de intervir e evitar consequências mais drásticas seriam: o estímulo ao diálogo, a escuta atenta, a construção de

vínculos afetivos fortes, o desenvolvimento de uma reflexão crítica, o incentivo a participação familiar e escolar, a orientação para a responsabilização por si mesmo e pelos outros, a criação e a implementação de regras e o estabelecimento de limites bem definidos.

Lidar e entender o comportamento dos estudantes não é uma tarefa muito fácil, principalmente quando esse comportamento está relacionado com atos de violência. Contudo, para Ribeiro (2018), não só as escolas, mas toda a sociedade precisa rever seus mecanismos de punição, de controle que, muitas vezes, são ferramentas do exercício de poder praticado pelos grupos dominantes. As regras deveriam servir para a harmonia e o bem-estar da sociedade e não apenas objeto de sujeição. Ao citar Foucault (2006), Ribeiro (2018) menciona que os desafios ainda estão presentes quando se enxerga, ou não, os muitos olhos que vigiam, o controle constante dos espaços e tempos, o caos nos presídios brasileiros, o suplício, a morte dentro e fora da escola nos tempos atuais.

#### 4.2.6 Intervenção

Lobato e Placco (2007 apud Facci, 2019) investigaram as formas de enfrentamento da violência e constataram que o diálogo foi a estratégia mais citada pelos professores; porém, no caso de agressão física grave, os professores encaminham os estudantes para a direção da escola para que esta entre em contato com os pais ou responsáveis dos estudantes. O Conselho Tutelar só é acionado quando o acontecimento extrapola a possibilidade de resolução na escola. Outra conclusão a que foi possível chegar é que dos professores que foram entrevistados durante a pesquisa, quinze afirmaram que a violência escolar cotidiana interfere na qualidade do seu trabalho, e todos acreditam que tal fenômeno interfere negativamente no aprendizado dos estudantes.

Dalcastagner e Nunes (2020), mencionando O Diário Oficial da União de (2015) apontam que para reprimir a violência e as ações provenientes dela em 2015 foi criado o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, por meio da Lei nº 13.185 (BRASIL, 2015). Tendo como objetivo o combate a práticas de violências, sejam elas físicas, psicológicas, intimidações sistemáticas, como o *bullying*. Neste último são comuns atos de humilhação e/ou discriminação, pode ocorrer via internet a intimidação sistemática, o chamado *cyberbullying*. Via a rede mundial de computadores é possível adulterar fotos e dados pessoais, depreciar, incitar a violência, criar constrangimento psicossocial para desestabilização emocional.

#### 4.2.7 Currículo

Uchôa (2019) aponta que o currículo escolar, ao ser compreendido como todo o fazer pedagógico, o que engloba teorias, práticas, procedimentos, metodologias, avaliação etc., concepção que ultrapassa aquela comumente presente nas instituições educativas, restrita à grade curricular, com seus respectivos conteúdos e objetivos, deve resultar de escolhas que apresentem respostas para esta peculiaridade humana, que é a violência, redimensionando as atividades meramente de cunho intelectual, prática recorrente em muitas escolas, para ações que explorem a corporeidade, a criatividade e a sociabilidade.

Ainda segundo Uchôa (2019), o currículo escolar, nessa concepção, permite-nos pensar a diversidade e o diálogo entre aqueles que são diferentes, integrando os conteúdos culturais aos científicos, superando a fragmentação dos saberes e trabalhando com as culturas historicamente negadas. Nesse sentido, um currículo sob uma perspectiva de interculturalidade, ao proporcionar o diálogo entre os diferentes, reconhecer e empoderar as culturas negadas e inferiorizadas, constitui-se como uma ferramenta para a gestão da violência no contexto escolar. A educação cumpre seu papel quando, pelo currículo, dispõe de um ensino que foque na compreensão do ser humano integral e complexo, que é primitivo, psíquico, cultural e social, resultante da mútua interação corpo e cérebros: reptiliano, emocional e racional e que desvele as violências simbólicas comumente praticadas no contexto escolar, opondo-se a todas as práticas de negação da alteridade.

#### 4.2.8 Papel da escola

A escola é um lugar de aquisição de conhecimento, onde se busca os saberes necessários para a socialização das pessoas, a fim de que o estudante possa desenvolver suas capacidades emocionais e intelectuais de forma a estar preparado para viver na sociedade contemporânea. A escola é um espaço onde predomina relações amigáveis e o respeito, porém, muitas vezes a escola reflete as relações da violência da sociedade contemporânea e o enfoque educativo se distorce. Isso pode ser observado nos números alarmantes de casos que envolvem violência contra professores e a violência entre estudantes (MATOS; VIANA; GURGEL, 2012, p. 3).

A violência no ambiente escolar é um fato preocupante, afetada diretamente as relações sociais e prejudica o processo de ensino e aprendizagem uma vez que provoca uma desestabilização negativa das relações no ambiente. Assim, é importante que a comunidade escolar tenha subsídios para que possa compreender e entender se há um padrão nas ações, como elas ocorrem e o que as gerou, buscando um olhar que englobe os aspectos e pessoas envolvidas nos atos de violência. Segundo Ferro (2013) citado por Dalgastagner e Nunes (2020), compreende-se que os atos de violência escolar não são apenas caracterizados por meio de agressões físicas ou aos bens materiais, mas vão além, englobam a violência simbólica praticada na fala verbal e gestual, psicológicos, coerção, violência institucional. Há também a violência da própria escola, quando o professor age de maneira desrespeitosa com os estudantes, quando os culpam pelo fracasso escolar, fazendo falsos julgamentos devido às suas origens sociais e condições de vulnerabilidade.

Diante disso, para se obter respeito dos estudantes, é necessário assumir uma postura diferente de autoritarismo, o professor precisa fazer com que o ensinar esteja associado ao processo de ensino aprendizagem, com a finalidade a apropriação do conhecimento pelo estudante, porém muitas vezes os professores se sentem despreparados para lidarem com situações de violência na escola e acabam fazendo uso do poder, da intimidação e da autoridade para tentarem sanar essas situações. No entanto, muitas das vezes, essa relação de poder, acaba sendo considerada pelos estudantes como injustas ou racistas. É preciso que o professor tenha clareza do seu papel, da sua competência de modo que a sua autoridade dentro da escola seja alcançada e não imposta, de forma que os estudantes percebam essa autoridade e a respeitem. Além do mais, o professor precisa ter domínio da sua competência e da sua técnica e possua desejo em ensinar (MEINHART; SANTOS; 2020).

## 4.2.9 Papel da família

A família deve acompanhar e participar do processo educacional de seus filhos, visto que lidar com a violência escolar se tornou um desafio da atualidade. Quando escola, família e sociedade resolvem caminhar juntas na busca por soluções que amenizem ou inibem essas situações de conflito, conseguem desenvolver com os estudantes, um ambiente de respeito e cooperação, fazendo com que a escola possa assim discutir e propor medidas que priorizem o respeito aos professores e uma convivência de harmonia dentro e fora dela (MEINHART; SANTOS, 2020).

Saber lidar com a violência no âmbito escolar é um desafio da contemporaneidade; sendo importante a atuação da comunidade escolar em busca de estratégias para lidar com as situações de conflito, abordando com os estudantes estratégias que propicie um ambiente cooperativo e de respeito. O trabalho familiar diz respeito à moralização da criança, essa é a função primordial dos pais ou seus substitutos. A tarefa do professor, por sua vez, não é moralizar a criança. O objeto do trabalho escolar é fundamentalmente o conhecimento sistematizado, e seu objetivo, a recriação deste. O resto é efeito colateral, indireto, mediato (AQUINO, 1998).

## 4.2.10 Papel da sociedade

A sociedade exerce um papel fundamental na participação da comunidade escolar, auxiliando na divisão de responsabilidades, na escuta atenta de todos, ajudando a elaborar estratégias de forma a alcançarem êxito. Inclusive, segundo Dell’Aglío e colaboradores, a democratização da gestão da educação e das instituições educativas “através da participação de toda a comunidade escolar foi prevista na Conferência Nacional de Educação e consta no Plano Nacional de Educação, visando a efetivação das políticas públicas de acesso e permanência de crianças e adolescentes nas escolas” (DELL’AGLIO et al., 2017, p. 109).

## 4.2.11 Consequências

Segundo Dalcastagner e Nunes (2020), os tipos de violência presentes no contexto escolar podem ser consequências de práticas dos estudantes provenientes do preconceito, discriminação. Existe uma crise de autoridade dos professores e a falta de ações democráticas, valores e cidadania que repercutem dentro da Instituição educacional. Porém, não existem ações básicas, estratégias que fundamentem as ações, e para lidar com a violência presente na escola são utilizadas informais e formais, dependendo cada caso, conforme as especificidades de cada gestor escolar ou projeto político pedagógico. Não existem mecanismos claros para a instituição lidar com os casos de violência, o que acontece são estratégias pedagógicas preventivas para minimizar os atos de violência.

## 4.3 Considerações Finais

Toda violência é motivada por um conflito, que se dá através de opiniões divergentes ou por maneiras diferentes que as pessoas encontram de ver ou interpretar as coisas. Sendo assim,

todos nós que vivemos em sociedade, vivenciamos a experiência do conflito, seja na infância, na adolescência e na vida adulta, sempre nos deparamos com situações conflituosas.

Uma abordagem a respeito da violência praticada na escola e as possíveis causas pelas quais ela está sempre na questão central, ganhando espaço e repercussão na mídia, nos remete a uma questão central: como os contextos sociais diferentes podem estar interferindo na dinâmica escolar, contribuindo para as ocorrências consideradas violentas? De outra forma, quanto a própria violência escolar, com suas particularidades, gera seus próprios conflitos, exclusão e violência?

Considerando o que foi mencionado, torna-se evidente a importância de ações da direção da escola, juntamente com professores e funcionários, nas quais seja pautada uma abordagem ampla da prevenção da violência escolar, sustentado como objetivos gerais a construção da cidadania e uma educação para a democracia, auxiliando os estudantes envolvidos a reconhecerem e solucionar situações de conflitos. A melhoria da convivência escolar deve ser buscada a partir de diferentes iniciativas e atividades embasadas no respeito aos direitos e estímulo à participação, no desenvolvimento de valores como tolerância, solidariedade, justiça e reconhecimento da diversidade. Mas precisamos ressaltar que em termos de prevenção da violência nas instituições de ensino, ainda há muito a ser pesquisado e feito, pois se trata de um tema com muitos questionamentos.

## Referências

- ALVES, R.; CUBAS, V. O.; RUOTTI, C. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- AQUINO, J. G. A Indisciplina e a Escola Atual. **Rev Fac. Educ.** v. 24, n. 2. São Paulo. July/Dec. 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BISPO, L. B.; DUARTE, J. C.; MARTINS, M. C. A. A violência escolar: desafios no educar. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema/, v. 4, n. 1, p. 159-171, jan./abr. 2019.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.
- CHRISPINO. A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.
- DALCASTAGNER, G. B.; NUNES, C. C. Violências no contexto escolar: percepções de alunos, professores e gestores. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 11, n. 3, 2020.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

- DELL'AGLIO, D. D.; GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F. Violência escolar: Percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-111, janeiro/abril de 2017.
- FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. Campinas: Verus, 2005.
- FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 130-142, maio-ago. 2019.
- G1. **Tragédia em Realengo**. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>>. Acesso em: 07 de nov. 2020.
- G1. Mogi das Cruzes e Suzano. **Dupla ataca escola, mata oito pessoas e se suicida**. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>>. Acesso em: 07 de nov. 2020.
- GIACOMOZZI, A. I. *et al.* Levantamento sobre vivências de violência entre estudantes de escolas públicas. **J Hum Growth Dev.**, v. 30, n. 2, p. 179-187, 2020.
- LONGO, M. M. A violência escolar na formação docente. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), v. 8, n. 18, maio-agosto de 2019.
- MATOS, F. A. S.; VIANA, S. S. A.; GURGEL, C. R. **A violência contra professores**: saberes e práticas. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.
- MEINHART, D. B.; SANTOS, E. G. dos. Violência escolar o desafio da atualidade: implicações na prática profissional do professor. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 244-259, jan./abr. 2020.
- RETONDAR, M. J.; HARRIS, E. R. A. Jogos eletrônicos e violência. **Motrivivência**, Ano XXV, n. 40, p. 183-191, un./2013.
- RIBEIRO, M. D. Extrema violência na escola: a gestão, a comunidade e as possibilidades de superação. **COMUNICOLOGIA**, Brasília, UCB, v. 11, n. 2, p. 88-102, jul./dez. 2018.
- RISTUM, M. Violência na escola, da escola e contra a escola. *In*: ASSIS, S. G.
- CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Org). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores, p. 65-93. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

SILVA, L. M. da. **Violência escolar**. 2019. 51f. TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2019.

UCHÔA, M. M. R. A gestão da violência escolar. **Revista Metalinguagens**, v. 6, n. 1, pp. 27-39.

VIEIRA, E. A. O. Revisão sistemática. *In*: MARTINS, R. X. (Org.). **Metodologia de pesquisa: orientações com ênfase na área de educação**, p. 107-123. Lavras: UFLA, 2021.

# DIÁLOGOS SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA ÓTICA DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA

**Veridiana Pádua Lopes Santos**  
**Jéferson Muniz Alves Gracioli**

## 5.1 Introdução

Movida pela arte, pelo movimento e pela educação, como primeira autora deste capítulo, encontro na Pedagogia uma oportunidade de agregar conhecimentos e uni-la à Educação Física, minha primeira graduação. Com a experiência profissional na rede privada, pude perceber que o processo de aprendizagem, na educação básica, se torna mais atrativo e próximo dos alunos quando é permeado pela pedagogia de projetos.

Essa por sua vez, valoriza as experiências, conhecimento prévio e ao mesmo tempo possibilita a elaboração e a resolução de problemas, habilidades inerentes à edificação do saber. Também contribui para uma nova compreensão de conceitos e acontecimentos, favorecendo uma nova postura frente a situações diversas.

O professor deixa de ser o detentor do conhecimento. Há uma troca de saberes. O aluno é estimulado a aprender fazendo. Com isso, torna-se protagonista de suas ações. Elimina-se, assim, a ideia de que o ensino deve ser voltado para memorização e propagação de conteúdos prontos (RODRIGUES; ANJOS; RÔÇAS, 2008).

Portanto, a justificativa desse tema se dá pelo fato de que nossa sociedade vive um momento de mudanças políticas, tecnológicas, econômicas, artísticas e sociais. Precisamos saber lidar, nos tornando indivíduos proativos, criativos, solidários, empáticos, conscientes, reflexivos e críticos. Essas habilidades, muitas das vezes, não são desenvolvidas nos currículos tradicionais, como afirma Pereira (2004). Sendo assim, se faz necessário reconhecer a pedagogia de projetos como uma alternativa eficaz para aproximar o processo de ensino-aprendizagem da realidade em que vivemos: informatizada e globalizada.

A pesquisa tem como objetivo geral apresentar as consequências do uso da pedagogia de projetos como metodologia de ensino na educação básica. Acrescenta-se, ainda, como objetivos específicos, relatar uma experiência em uma escola particular da cidade de Perdões-MG, que utiliza essa forma de ensinar como estímulo ao processo da aprendizagem dos estudantes desde a educação infantil até o ensino médio.

Ademais, identificar conceitos, como: currículo e aprendizagem significativa, que estão diretamente relacionados à pedagogia de projetos. Buscando possíveis respostas para o estudo, elencamos os questionamentos: Por que usar a pedagogia de projetos? Quais habilidades são desenvolvidas em um

projeto? Quais benefícios para a aprendizagem? Tais questionamentos são importantes para direcionar nossos estudos sobre os impactos da pedagogia de projetos no processo de aprendizagem.

Destarte, esse relato trará considerações sobre os desdobramentos que envolvem a pedagogia de projetos. De que forma o currículo refletirá os anseios dos sujeitos participantes do processo educacional. Além disso, as inserções sobre aprendizagem significativa, que está diretamente relacionada à pedagogia de projetos e um relato de experiência baseado nas vivências profissionais em uma escola particular da cidade de Perdões-MG.

Para a realização desse trabalho, os processos metodológicos foram baseados em pesquisas bibliográficas e no relato de experiência. Lima e Miotto (2007) consideram a pesquisa bibliográfica como importante para subsidiar teoricamente o objeto de estudo. Vão além da observação nas fontes pesquisadas, buscando uma percepção crítica do conceito existente neles.

Dessa forma, as pesquisas foram realizadas por meio de periódicos disponibilizados nas plataformas digitais: *scielo*, *periódicos capes*, *google acadêmico* e biblioteca virtual da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Na busca, foram utilizadas as seguintes palavras e termos: pedagogia de projetos, projetos escolares, currículo e aprendizagem significativa. Ressalta-se, que não há muitos trabalhos vinculados a esses termos. Mas há inúmeros estudos que dialogam com a pedagogia de projetos de diferentes vertentes e definições. Portanto, não foi apontado um período exato para escolhê-los. Após a seleção e leitura por título e resumo, foram realizadas anotações dos trechos considerados relevantes, que serviram para embasar este trabalho.

A escolha pelo relato de experiência surgiu pela proximidade com o tema e por considerá-lo importante, uma vez que pode servir de estímulo para que profissionais da educação utilizem essa metodologia em suas aulas. O professor André Fontenelle (2020) busca fazer uma relação entre as bases teóricas que estudamos durante o curso. Além disso, como essa situação se dá na prática por meio da experiência. Na teoria, vemos que os projetos escolares podem ser uma ferramenta útil para que haja rompimento com a educação tradicional. Favorecer o aprender fazendo, tendo o aluno como centro do processo educativo.

De acordo com as ideias de Leão (1999), na educação tradicional o professor é uma autoridade que transmite o conteúdo sendo o único detentor do conhecimento. A metodologia baseia-se na repetição de conceitos e fórmulas, na memorização e na realização de exercícios que não buscam ter relação com as experiências dos alunos e de suas realidades sociais.

Portanto, neste relato de experiência nos propomos a apresentar nossas vivências enquanto profissional da área da educação e associar as bases teóricas que discorrem sobre a pedagogia de projetos.

## 5.2 Pedagogia de Projetos... Um jeito diferente de ensinar e aprender

Vivemos em uma sociedade capitalista, globalizada e tecnológica, muita das vezes, dominada pelo consumismo e competitividade. Nota-se, que com o passar dos anos, o progresso

trouxe conquistas importantes, que contribuíram na qualidade de vida. Entretanto, nem todos os indivíduos podem desfrutar desses avanços. A natureza também sofre com os impactos. Assim, vão se acentuando, cada vez mais, os problemas sociais, econômicos e políticos.

Refletindo sobre essas questões, espera-se que as pessoas construam cada dia um lugar melhor para se viver. Respeitar as diferenças, importar-se com o outro, com a natureza; a fim de criar relações entre o que se aprende com a cultura, a tecnologia e a ciência. Mas, para que isso aconteça, é necessário repensar onde a formação e educação formal do indivíduo ocorrem: na escola (QUEIROZ; BRAGA; LEICK, 2012).

Esse lugar concentra as práticas e ações que surtirão efeito na sociedade. Logo, se torna indispensável buscar novas concepções sobre ensinar e aprender, unindo saberes, fazendo inter-relações entre vários campos do conhecimento, ressaltando as potencialidades de cada um e estabelecendo conexões visando a pluralidade. Aquele ensino que traz ao aluno o conhecimento pronto, já não serve mais. É preciso ir além. Buscar novas formas de conectar, de estimular e contribuir significativamente na formação do indivíduo.

Moura e Barbosa (2017) sugerem o trabalho por projetos por acreditar ser uma eficiente e segura possibilidade de acompanhar as mudanças e inovações nas organizações humanas. Acreditam ser uma atividade eminentemente instrutiva, capaz de enriquecer o acervo pessoal e institucional por meio de habilidades, conhecimentos e experiências. Os mesmos autores definem bem a palavra projeto tendo como foco a área educacional.

Podemos definir um projeto educacional como sendo um empreendimento ou conjunto de atividades com objetivos claramente definidos em função de problemas, necessidades, oportunidades ou interesses de um sistema educacional, de um educador, grupos de educadores ou de alunos, com a finalidade de realizar ações voltadas para a formação humana, construção do conhecimento e melhoria de processos educativos (MOURA; BARBOSA, 2017, p. 17).

Assim, a pedagogia de projetos propõe um novo olhar para o currículo. Possibilita que atividades sejam desenvolvidas a partir da necessidade dos alunos, da escola e da comunidade. Busca a apropriação do conhecimento, ao mesmo tempo em que possibilita um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Importante ressaltar, que posteriormente esse trabalho trará considerações relevantes sobre o currículo, abordando quão essencial ele é para o processo da aprendizagem.

Os estudos de Masson *et al.* (2012) citado por Schneider, Zanette e Cechella (2016) relatam que a metodologia de aprendizagem baseada em projetos começou a ser utilizada a partir de 1900 pelo filósofo John Dewey. Mediante seus experimentos, verificou-se que o processo de aprender era potencializado pelo ato de aprender a fazer e pela contextualização de problemas.

No Brasil, a partir da década de 1930, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, seguindo as ideias da Escola Nova, começaram a pesquisar sobre a pedagogia de projetos. Atualmente, encontramos vários conceitos que se referem a essa forma de ensinar que preconiza a atuação ativa do aluno

em seu processo de ensino-aprendizagem: projetos de trabalho, metodologia de projetos, metodologia de aprendizagem por projetos e pedagogia de projetos. Os estudiosos de referência são: César Coll, Josette Jolibert e Fernando Hernández (MATOS, 2009).

Ao desenvolver um trabalho utilizando a pedagogia de projetos é possível favorecer a cooperação e, ao mesmo tempo, a individualidade. Isso deve-se aos estímulos que são criados e que contribuem para uma permuta de produtos culturais (GUEDES, 2011). Desta maneira, as atividades que compõem os projetos podem favorecer a colaboração dos alunos ao propor trabalhos em grupos de diferentes composições, e, ainda, no protagonismo, ao estimular que cada um descubra formas para se chegar a um resultado ou mesmo um novo questionamento.

Pensando em descrever as características de um projeto, Porto (2017) traz considerações importantes.

Partir de um tema ou problema negociado com a classe. Iniciar um processo de pesquisa. Buscar e selecionar fontes de informação. Estabelecer critérios de ordenação e de interpretação das fontes. Levantar novas dúvidas e perguntas. Representar o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido. Recapitular ou avaliar o que se aprendeu. Conectar-se com o novo tema ou problema (PORTO, 2017, p. 80).

Essas orientações citadas acima, tais como se dá a escolha do tema ou problema, dizem muito sobre como é o processo de desenvolvimento e execução de um projeto. Desde o início, conta com a participação ativa dos alunos. Ao mesmo tempo, desafia o professor a organizar e buscar formas para envolver sua turma durante todas as etapas.

Ao abordar as características de um projeto, o autor acima mencionado indica que ele começa com a escolha do tema. Por conseguinte, passa para a pesquisa, seleção de informação, interpretação e surgimento de dúvidas, aquisição do conhecimento por meio de representações, avaliações e, por fim, a elaboração de novos temas e problemas. Entretanto, essas características não precisam ser seguidas à risca ou ser tratadas como algo imutável. Devem servir como um caminho que é passível de adaptação, de acordo com a realidade de cada um e podendo ser reformulado quando se julgar necessário.

Hernandez (1998, p. 33-34) citado por Amaral, Miranda e Salgado (2005) infere mais considerações sobre o desenvolvimento e características de um projeto.

Um percurso através de um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de ponto de vista); uma atitude de cooperação em que o professor é um aprendiz, e não, um especialista; um processo que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a ideia de uma versão única da realidade. Um trabalho em que cada etapa é singular e nela se ocupam com diferentes tipos de informação; um professor que ensina a escutar: com o que os outros dizem, também podemos aprender; Alunos que apresentam várias formas de aprender; uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem ocasião para isso. A aprendizagem que

está vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição (AMARAL; MIRAND; SALGADO, 2005, p. 20).

Sendo assim, o trabalho que envolve a pedagogia de projetos precisa partir de um problema. Este pode ser elaborado a fim de favorecer discussões críticas e reflexivas. Estimular que professores e alunos consigam estabelecer uma relação de proximidade e igualdade, à medida que todos se reconheçam como aprendizes e ouvintes. E é isso que torna essa forma de ensinar transformativa, pois exclui a ideia de que só há um detentor do conhecimento.

Contudo, trabalhar com projetos exige dos profissionais da educação uma reformulação, que vai desde as suas práticas pedagógicas, até a reorganização do espaço escolar. Trata-se de coletividade, de ampliação de espaços, que só é possível com um lugar acolhedor, inclusivo, acessível e, então, significativo para aprendizagem. Essa outra maneira de ensinar favorece a tomada de decisões. Proporciona o aprender participando, ou seja, sendo protagonista desse ato. Exclui de vez, a concepção de ensino focada na memorização e na transmissão de conteúdos prontos.

Em sala de aula, Alvarez Leite (1996) citado por Amaral, Miranda e Salgado (2005) aponta três momentos que devem acontecer no processo de desenvolvimento dos projetos: problematização, desenvolvimento e síntese. No primeiro momento, deve haver a participação dos alunos com seus conhecimentos prévios. A intervenção pedagógica deve acontecer conforme as ideias são lançadas, para que se levantem as hipóteses e ocorra a organização do projeto. No desenvolvimento, acontece a busca pelas respostas levantadas, a partir das hipóteses e questões. É também o momento de defrontar com situações em que os pontos de vista são comparados, fazendo surgir novas questões. Já na síntese, surgem novas aprendizagens que vão compor os esquemas de conhecimento dos alunos: conceitos, valores, informações, questões esclarecidas e procedimentos construídos. Todavia, é importante considerar essas etapas como um processo que passa a ter sentido por meio das experiências de alunos e professores.

Não se deve pensar que o trabalho com projetos será a solução para os problemas de aprendizagem, mas sim, uma importante ferramenta na construção do conhecimento. Por intermédio da pedagogia de projetos será possível propor um processo de aprendizagem dinâmico, transformativo e participativo entre professores e alunos, sendo diferente do que popularmente encontramos: aulas expositivas, lineares, unidirecionais e com pouca interação.

Conseqüentemente, muitas habilidades e competências serão trabalhadas durante essas vivências, como a capacidade de falar, ouvir, escolher, decidir. Também possibilitam alegria, a partir do momento em que os alunos se veem aprendendo, descobrindo e se tornando cidadãos aptos para viver e modificar a sociedade em que estão inseridos (OLIVEIRA, 2006).

### 5.3 Outro olhar para o currículo

Para que a pedagogia de projetos seja, de fato, utilizada no ambiente escolar, é necessário, sobretudo, um estudo sobre essa temática. Torna-se relevante entender conceitos como currículo,

por estar diretamente envolvido nesse processo que busca um olhar diferente sobre as formas de ensinar e aprender.

O currículo, de acordo com Santos, Lopes e Costa (2017) dá sentido às práticas dos educadores. Ele não é neutro, pois tem relação direta com o contexto em que está inserido. Expressa valores, e, os interesses de uma dada ideologia, cultura e classe social.

Desta forma, o currículo pode ser pensado como manifestação da identidade, da subjetividade, uma vez que os agentes envolvidos no processo de construção manifestam aquilo que pretendem atingir. Por isso, é papel indispensável do docente participar da construção do currículo escolar de maneira crítica e reflexiva, para que se torne democrático e acessível aos educandos. Vejamos o que Moreira e Candau (2007) defendem.

As discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Fazendo uma relação com a pedagogia de projetos, espera-se que o currículo esteja centrado em contribuir diretamente com a formação do indivíduo, que entenderá sua realidade e estará pronto para promover mudanças significativas em seu contexto.

Contudo, os currículos ainda vistos nas escolas, seguem a linha tradicional que tem como um de seus principais defensores John Franklin Bobbitt (CASTANHA, 2010). Para ele, a escola deve funcionar como uma empresa, preconizar a reprodução dos conteúdos, sem que haja contextualização das práticas. O conhecimento é tido como algo inquestionável, melhor dizendo, como verdade absoluta. Todas essas concepções corroboram para o que apresenta Bobbitt (2004) citado por Santos, Lopes e Costa (2017).

O currículo, na visão de Bobbit (2004), é envolvido em conhecimentos que acentuam características de prescrição e controle, ou seja, trata-se de um currículo que se desloca completamente do real, uma vez que não abarca, por exemplo, as relações de poder e, conseqüentemente, as desigualdades presentes na sociedade. Com efeito, como podemos perceber, pelos objetivos de Bobbit (2004), a escola tem unicamente a função de transmitir uma cultura alicerçada na reprodução de pensamentos de uma determinada classe social, detentora do poder. Em consequência disso, o currículo é organizado para que o docente atue de maneira não reflexiva, isto é, executando ações baseadas apenas na forma como o currículo está estruturado (SANTOS; LOPES; COSTA, 2017, p. 332).

A proposta da pedagogia de projetos vem para romper com esse currículo que é descrito acima. Proporciona aos professores estímulos para que eles participem ativamente de todo o processo de construção do conhecimento, partindo, então, do currículo. É preciso pensar: que

indivíduo queremos formar? Para qual sociedade? Assim, conseguiremos orientar as práticas pedagógicas com um olhar sensível e disposto a entender as necessidades de nossos educandos. Valorizar e reconhecer a diversidade como elemento precursor de um bom currículo.

Ao oportunizar momentos em que o diálogo e a resolução de problemas se fazem presentes, estamos proporcionando aos alunos desenvolvimento da autonomia, criticidade, interpretação, cooperação e tomada de decisões. Tais fatores são importantes para a vida. Vão de encontro com o que sugere Hernández (1998). O mesmo autor infere ainda sobre as diferentes formas de aprender, em relação àquilo que vamos ensinar. Pode-se incluir o fazer e a atividade manual como possibilidade real para a aprendizagem dos alunos. Por isso, é tão importante que o docente conheça seus alunos e saiba explorar e instigá-los.

Nas descrições sobre as características de um projeto, podemos relacioná-lo com o currículo. Em todo tópico abordado é reforçada a ideia de atentar-se ao público participante, bem como levar em consideração de que não há verdade única e que todos podem contribuir. Também reitera a ideia de que pode ser algo integrado e não dividido por disciplinas, “o currículo assim se configura como um processo em construção. O que leva ao intercâmbio entre os docentes e a não ‘fixar’ o que se ensina e se pode aprender na escola de uma maneira permanente” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90).

Logo, todos os agentes envolvidos no processo educacional precisam ajudar na construção do currículo, para que assim, ele consiga dar sentido às práticas. E, conseqüentemente, seja possível a utilização da pedagogia de projetos como estimulador da aprendizagem e gerador de diálogos, partilhas, reflexões e interações.

Outro conceito que tem bastante relação com a pedagogia de projetos é a aprendizagem. Ela constitui-se como o produto de tudo aquilo que será apresentado, proposto e construído pelos alunos. Portanto, precisa ser bem sistematizada, a fim de oportunizar aos alunos aquisições significativas.

O psicólogo norte-americano, David Paul Ausubel, apresentou a partir da década de 60, considerações importantes sobre a relação entre aprendizagem e ensino. Para ele, aquilo que será passado como forma de conteúdo precisa estar conectado a algo conhecido. Caso contrário, os alunos terão uma aprendizagem mecânica, ausente de interações com ideias existentes no sistema cognitivo (PELIZZARI et al., 2002). Assim, ao apontar críticas sobre esse modelo, Ausubel se torna um defensor da aprendizagem significativa que, por sua vez, possui conexão com a proposta da pedagogia de projetos.

Destarte, a aprendizagem significativa acontece quando há interação entre o novo conhecimento com aquilo que o sujeito já sabe. Essa relação deve ocorrer de forma substantiva, e não aleatória, tendo os conceitos que são relevantes que já estão sistematizados na estrutura cognitiva oportunizando novos significados a eles (ESPÍNDOLA, 2005).

Algumas variáveis precisam estar associadas para que haja aprendizagem significativa, como: ambiente propício, professores capacitados, conhecimentos prévios, material adequado, contexto socioeconômico do aluno. Tendo como destaque aquilo que o aluno já sabe, a aprendizagem deve partir para alcançar novas aquisições que sejam relevantes e significativas ao discente (SILVA, 2020).

Contudo, as ideias da pedagogia de projetos vão ao encontro da aprendizagem significativa, à medida que proporciona desde a escolha do tema essa interação entre o que os alunos já sabem. Traz, também, a contextualização da realidade até a aquisição dos conhecimentos por meio dessa relação entre a estrutura cognitiva.

## 5.4 Relatos de experiência: Projeto institucional como instrumento de conhecimento e possibilidades da gincana escolar

Esse tópico tem como propósito relatar duas experiências desenvolvidas por meio da minha atuação como professora da rede particular de ensino na cidade de Perdões-MG, lugar em que tive contato com a pedagogia de projetos.

Entende-se por relato de experiência, a descrição de um projeto, um momento ou uma situação vivida. Ao relatar, o autor traz detalhadamente as ações. Pode-se fazer uma relação sobre suas impressões, sobre o porquê de certas atitudes tomadas ou aquilo que julgar necessário para compor o texto.

Ao relatar, é preciso fazer uma contextualização, apontar o objetivo, dar sequência ao trabalho e pesquisa e trazer embasamento teórico. Além disso, é importante apresentar reflexões para enriquecer e incentivar novos estudos e pesquisas. Portanto, para o presente trabalho, o relato de experiência se faz necessário por abordar a pedagogia de projetos na prática. Mostra-se como uma temática inovadora e que pode ser mais utilizada nos ambientes escolares. Por meio do relato, outros profissionais poderão se sentir motivados com a minha experiência ou mesmo querer aprofundar seus estudos.

O primeiro relato corresponde ao Projeto institucional como instrumento de conhecimento. A instituição realizava anualmente o chamado projeto institucional. O objetivo era unir as turmas, desde o maternal ao ensino médio, em todas as disciplinas. Desenvolver atividades diversificadas, tanto teóricas quanto práticas.

O tema era escolhido a partir de sugestões dos professores, direção escolar ou que estivesse em ascensão na sociedade, como por exemplo, o ano em que o Rio de Janeiro sediou as Olimpíadas. Posteriormente, era apresentado aos alunos. Os professores tinham liberdade para trabalhar em sala de aula, explorando diferentes metodologias, como: vídeos, experiências, rodas de conversa, passeios, atividades teóricas e práticas, trabalhos em grupos, dentre outros.

Uma sugestão da direção foi usar a interdisciplinaridade como uma alternativa metodológica para afastar a ideia das disciplinas isoladas e fragmentadas. Moraes (2005, p. 50) afirma que “os projetos interdisciplinares têm a grande vantagem de dar espaço à iniciativa e à criatividade dos participantes. Além disso, estimulam o espírito coletivo, a solidariedade e a troca de informações, contribuindo decisivamente para a construção do conhecimento”.

As atividades desenvolvidas durante o projeto institucional tinham os objetivos centrados nos aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais. O primeiro diz respeito ao que o aluno

precisa saber fazer, que preconiza as práticas, os processos, as vivências e experiências. Já o segundo, sobre como se deve ser, aprendendo sobre valores e respeito a si e ao outro. E, por fim, o terceiro que se refere ao que se deve saber, valorizando os conhecimentos e saberes teóricos (DARIDO, 2012).

O projeto institucional de 2016 teve como tema: “Rio 2016, de braços abertos para o mundo”. Teve como duração o período de maio a agosto e buscou estimular os alunos a conhecerem o Rio de Janeiro, por meio de suas paisagens e belezas naturais, música, cultura, fazendo uma relação com o mundo e com o evento que iria acontecer, os jogos olímpicos.

Os alunos da educação infantil assistiram ao filme “Rio”. As atividades exploraram questões sobre a natureza. Já os alunos dos anos iniciais focaram seus estudos nas músicas consagradas: Aquele Abraço; Garota de Ipanema; Cidade Maravilhosa. As turmas dos anos finais ficaram com os estilos musicais que são mais ouvidos, como: samba, funk e o que foi criado no Rio, bossa nova. Por fim, o ensino médio pesquisou e trabalhou sobre a influência das Olimpíadas para o Rio de Janeiro, Brasil e o mundo. Abordaram questões ambientais, econômicas, culturais e sociais.

O ápice foi a participação de todos os alunos no evento artístico – música e encenação teatral - que tinha a dança como elemento central. Os alunos ensaiavam nas aulas de dança sob minha supervisão e orientação e no dia da culminância apresentavam para a comunidade escolar.

O modelo de avaliação desse projeto era baseado na participação, prática ou teórica, dos alunos em cada atividade. As turmas dos anos finais e ensino médio produziram textos que abordaram os conhecimentos adquiridos e como foi participar do projeto.

Uma observação necessária diz respeito à participação dos alunos na escolha do tema. Como vimos anteriormente, é sugestivo que eles participem da escolha. Porém, nesse projeto, não aconteceu. Talvez, se o tema tivesse partido dos próprios alunos, o desenvolvimento poderia ter empolgado mais estudantes.

Em 2018, os alunos participaram novamente do mesmo projeto institucional, mas com a temática voltada para os 20 anos da escola. Eles tiveram a oportunidade de lembrar eventos e projetos. Como professora de dança, responsável pela culminância do projeto, fiz uma releitura, trazendo novas músicas, acessórios, adereços e coreografias.

Em uma das turmas, que ficou responsável pela abertura do evento, foi proposto que os estudantes dessem sua sugestão coreográfica. Ou seja, a turma foi desafiada a criar uma sequência de passos que faria parte daquilo que também seria organizado por mim. Uma das alunas chegou a questionar: “Mas, por que nós temos que criar? Você que é a professora. Tem que trazer e pronto”. Essa fala vai de encontro com aquilo que há anos é alimentado pela escola tradicional. Não preconiza desenvolver a criatividade de seus alunos, muito menos, a sua individualidade.

Outro episódio aconteceu com os anos iniciais. Um aluno ficou incomodado com um passo em que eles se deitariam um após o outro para dar o efeito dominó e, em seguida, levantariam e movimentariam as mãos. Ele não questionou no momento. Levou o desconforto para casa e seu pai foi reclamar com a direção. Entretanto, a postura da diretora foi impecável e consonante ao que a pedagogia de projetos busca. Reafirmou ao pai a proposta de promover um trabalho em equipe,

em que todos se ajudam, para que ao final, tudo saia da melhor forma possível. Reiterou que uma coreografia só é bonita quando há colaboração de todos os alunos. A fala foi trazida até mim. No momento do ensaio, eu reafirmei que o propósito de estarmos ali não era exclusivamente dançar. Mas, também, sabermos esperar o nosso momento, ajudar os colegas, superar os nossos limites e medos. Reforcei que cada um era essencial para que tudo saísse da melhor forma possível.

Por meio das minhas observações, pude perceber que os alunos dos anos iniciais, apesar dos casos isolados, têm mais facilidade para lidar com os desafios propostos pelos professores. Por exemplo: quando são estimulados a criarem algo ou a se manifestarem, eles conseguem se sair melhor do que os alunos dos anos finais e ensino médio. Isso pode acontecer devido à ausência de atividades que estimulem os mesmos a falarem, expressarem suas opiniões e até mesmo em participarem de atividades que fogem da sala de aula, como a dança.

Portanto, quanto mais cedo os alunos forem expostos a situações de protagonismo, mais eles terão a oportunidade de desenvolver habilidades inerentes à vida em sociedade. Irão criar na escola um espaço de diversidade; que respeita, acolhe, aflora, rega e dá frutos. Se continuarmos a reproduzir as mesmas formas de ensinar - sem contextualização e interação - contribuiremos para a formação de indivíduos com dificuldades nas áreas sociais e afetivas, que, conseqüentemente, refletirão no cognitivo.

O segundo relato corresponde às aprendizagens desenvolvidas durante a gincana escolar. Durante os meses de agosto e setembro, uma semana era escolhida dentro do calendário letivo para realizar a gincana escolar. A atividade envolvia todos os alunos, funcionários, professores, pais e comunidade local. Em Perdões é uma tradição realizar gincanas escolares, causando alvoroço na cidade. Acontecem provas esportivas, de conhecimentos gerais, que são finalizadas com o show de talentos aberto ao público.

Em 2018, a escola optou por pedir que os alunos sugerissem o tema da gincana. Apareceram vários. Foi escolhido como o mais pertinente, o tema sobre o Brasil e sua diversidade. Logo, a direção escolar e a comissão organizadora - composta por professores de educação física, secretários, coordenadores e diretores - optaram pelo seguinte nome: Diversidade Cultural Brasileira, a riqueza de um país na história de sua gente.

Os alunos foram divididos em duas equipes, além dos professores e funcionários. No primeiro dia, foi entregue um caderno das apresentações artísticas para o show de talentos que encerra a semana de gincana e traz o campeão. Neste caderno temos as indicações para compor as danças, dublagens, desfiles de crianças, jovens e dos pais, confecção de roupa de papel e apresentadora. Feito isso, os alunos e professores tiveram a liberdade de criar suas apresentações a partir de pesquisas, criatividade, ousadia e trabalho em equipe.

Como os protagonistas são os alunos, eles sempre nos surpreendem com apresentações lindíssimas que encantam. Percebe-se, o quanto essas atividades extraclasse os fazem crescer e vencer seus próprios medos e limites. As gincanas são uma ótima oportunidade de colocar em prática a pedagogia de projetos. Trazem o aluno para o centro, desde a escolha do tema, até a realização das atividades por meio da resolução de conflitos.

Por ser a responsável por criar o caderno das apresentações, com os temas de cada número artístico, critérios de avaliação, tempo para apresentar, dentre outras descrições, sempre busco promover a maior diversidade possível por meio de muita pesquisa e estudo. O objetivo é trazer situações em que os alunos vão gostar de fazer e representar. Vê-los dublando, dançando ou mesmo ficando nos bastidores, organizando entrada e saída do cenário, vibrando uns pelos outros, é uma experiência imensurável.

Apesar disso, as gincanas não possuem uma avaliação capaz de ouvir os alunos, professores e demais participantes. O que acontece, é que no dia da final, são convidados jurados para avaliar todas as apresentações, dar nota e indicar os ganhadores dos números e, posteriormente, a equipe campeã. Por isso, seria interessante que a escola voltasse para essa questão. Realizar rodas de conversa para ouvir o que os envolvidos acharam da gincana, dar a liberdade para expressar suas opiniões, ouvir os colegas e trazer considerações relevantes que a direção poderá agregar ao próximo projeto.

Em consonância aos pensamentos de Schmitt *et al.* (2012) foi possível perceber que os alunos ao serem envolvidos em atividades de competição se esforçam mais. Eles também se ajudam na resolução de tarefas e problemas que porventura surjam. Isso faz com que desenvolvam habilidades de grupo, tão essencial atualmente para viver em sociedade.

Assim sendo, a pedagogia de projetos, quando bem aplicada, indo de encontro ao diálogo, à participação dos alunos e professores, e com vivências diversificadas, tende a favorecer também a construção de identidades, permitindo-lhes alcançar reconhecimento social.

### 5.4.1 Reflexões sobre os relatos de experiência baseados na Pedagogia de Projetos

É possível perceber por meio deste relato, que quando os alunos são envolvidos no processo de escolha do tema, eles se mostram mais dispostos a participar das atividades. Isso é um ponto que a escola pode levar em consideração para a escolha dos futuros temas de projetos. Pois, como afirma Pereira (2004), temos como características fundamentais do trabalho com projetos o envolvimento, a responsabilidade, o compromisso e a autonomia dos alunos. Haja vista que eles precisam ser corresponsáveis durante todo o processo.

Outra consideração está na disposição dos professores em buscar atividades diferenciadas, encorajados pela direção e supervisão escolar. Podendo, assim, desenvolver sua autonomia por deixar de acompanhar aquele currículo engessado, muito pertinente ainda nas instituições escolares (MATOS, 2009).

Em relação à participação dos alunos, como foi dito anteriormente, percebi que os das primeiras etapas aceitam a ideia do projeto com mais facilidade. Principalmente, o desafio de criar e resolver problemas. Para essa afirmação as ideias de Girotto (2005, p. 89) corroboram para que haja uma “transformação da escola e da sala de aula aí inserida, dando-lhe um novo significado, obteve-se como resultados a própria transgressão de suas regras e práticas convencionais, alterando e redimensionando-a em espaço verdadeiramente educativo”. Isso pode refletir na postura dos alunos ao serem incentivados a participarem do projeto de outro modo.

Assim, o projeto pode surgir de uma necessidade educacional, a fim de contribuir para a formação humana, despertando novos conhecimentos, como indicam os trabalhos de Moura e Barbosa (2017). A gincana mostra-se como um exemplo de projeto mais prático que teórico. Consegue estimular aspectos cognitivos, sociais e afetivos, indo dos alunos mais novos aos mais velhos, envolvendo a comunidade em geral. Entre o projeto institucional apresentado e a gincana escolar, considera-se o segundo melhor por dar oportunidade para explorar o protagonismo dos alunos e, ao mesmo tempo, desenvolver o trabalho em equipe.

Pensando na aprendizagem significativa, é possível inferir que ela aconteceu quando os alunos foram desafiados, ou seja, quando foram lançadas atividades, tarefas e indicações em que eles teriam que buscar respostas. Um exemplo foi quando as alunas tiveram que elaborar uma sequência coreográfica. O que no início foi visto como impossível de ser realizado, se configurou como oportunidade de diálogo, confronto de ideias e busca para se chegar ao resultado. Amaral, Miranda e Salgado (2005) reforçam essa inferência ao indicar que uma das características de um projeto é a de aprender fazendo, associando-se a sua intuição.

Reconhecemos que a aprendizagem significativa acontece quando há interação entre o que sabemos, com um novo conhecimento. Por isso, ao delegar as tarefas do show de talentos, os alunos têm a oportunidade de unir o que já sabem, com o que é proposto, trazendo suas considerações e explorando a criatividade.

A instituição descrita no relato de experiência se mostrou comprometida em desenvolver nos alunos habilidades que muita das vezes não são preconizadas nos currículos que seguem a linha tradicional. Destaco que o enfoque deste trabalho não é o de julgar o currículo da escola. Mas é preciso reconhecer que a instituição já está à frente ao trazer para as atividades situações que remetem a um currículo que não é neutro, que se revela de acordo com o contexto em que está inserido (SANTOS; LOPES; COSTA, 2017).

Essa postura em adotar a pedagogia de projetos dispõe aos estudantes que os saberes estejam integrados com seus saberes sociais, uma vez que os leva a entender que estão aprendendo algo que para eles têm sentido e significado, tornando-os cada vez mais atuante desse processo e os reconhecendo como sujeito cultural (GUEDES et al., 2017).

Contudo, uma ressalva que faço para que o projeto tenha uma participação mais significativa dos alunos, seria que, no caso do projeto institucional, que eles sejam mais ouvidos. E que isso aconteça desde a elaboração do tema, passando pelas atividades até a finalização e avaliação do projeto. Não podemos esquecer que o protagonismo dos alunos não pode ficar restrito a situações isoladas. Mas que deve acontecer em todas as etapas do projeto.

## 5.5 Considerações finais

A partir desse trabalho foi possível trazer considerações pertinentes sobre a pedagogia de projetos. Para muitos é inovadora. Porém, já vem sendo citada desde o início do século XX e contribuindo com aqueles que se baseiam nela para buscar mudanças na educação. Junto a esse diferente jeito de ensinar e aprender é necessário repensar o currículo, que está diretamente

relacionado ao sentido que as práticas terão e refletirá sobre as identidades dos envolvidos. Dessa forma, também se faz necessário pensar na didática e nas formas de se chegar e compreender o aluno, uma vez que ele é a peça central da aprendizagem.

A literatura aponta benefícios ao se utilizar a pedagogia de projetos, como: protagonismo do aluno, desenvolvimento da criatividade, trabalho em equipe, resolução de problemas. Entretanto, muitos professores desconhecem ou são impedidos de trabalharem com essa proposta pela falta de conhecimento da instituição ou mesmo por ter em seu currículo formas engessadas de ensinar. O professor é o detentor do conhecimento e simplesmente apresenta os conteúdos aos seus alunos.

Contudo, há de considerar que a falta de informação faz com que muitos não utilizem essa forma de ensinar. Por isso, seria interessante que já nos cursos de formação os professores fossem expostos a essa possibilidade, para que assim, ao ingressarem em uma escola levem e utilizem essa alternativa pedagógica. Outra ideia está na formação continuada que o poder público pode ofertar às escolas, uma vez que muitos docentes foram formados há anos e podem não ter dimensão das variáveis possíveis que a pedagogia de projetos dispõe.

Em relação ao objetivo do trabalho, que foi o de apresentar as consequências do uso da pedagogia de projetos como metodologia de ensino na educação básica, considero que foi possível expor que ela é uma possibilidade rica de se romper com as práticas tradicionais. Aquelas em que o professor lança os conteúdos prontos, e os alunos recebem e realizam atividades, provas e trabalhos teóricos. Como foi observado no relato, a aprendizagem significativa foi percebida por meio das apresentações artísticas ricas, que não tiveram interferência direta dos professores sobre o que fazer e o que não fazer, mas sim, uma mediação.

Em contrapartida, não foi possível entrevistar os alunos para saber o olhar que eles têm sobre essa forma de ensinar e aprender. Foi relevante vê-los como protagonistas, resolvendo conflitos, pesquisando mais sobre os assuntos da gincana, convidando seus familiares para participar, usando a criatividade, vencendo seus limites e adquirindo novos conhecimentos, que com certeza, serão utilizados em situações fora do ambiente escolar.

Como já foi dito anteriormente, o trabalho por projetos não significa a solução dos problemas de aprendizagem. É uma oportunidade de melhorar os processos para chegar ao conhecimento significativo. Os saberes, para muitos alunos, podem parecer fragmentados. Em contrapartida, na pedagogia de projetos, eles são convidados a unir, fazer conexões e inter-relações entre vários campos do conhecimento.

Os professores têm uma função importante ao se comprometer em buscar formas diferentes de se chegar aos seus discentes, utilizando vídeos, exposições, rodas de conversa, experimentos, passeios orientados, dentre tantas outras possibilidades. A interdisciplinaridade também se apresenta como alternativa metodológica, uma vez que abraça os saberes e traz novas formas de se construir conhecimentos.

Enfim, a pedagogia de projetos se revela como uma metodologia de ensino no processo de aprendizagem capaz de dar voz aos alunos, professores e comunidade. Ela também valoriza as identidades, as culturas e o ser enquanto agente social e histórico, à medida que busca a todo o momento a participação ativa daqueles que estão inseridos no processo.

Usar a pedagogia de projetos é buscar romper com a transmissão de conhecimento que não leva em consideração a realidade e a contextualização. É querer que os alunos vibrem com cada conquista. É ver os professores se unindo para promover momentos ricos de aprendizagem significativa. É proporcionar o desenvolvimento de habilidades que não são priorizadas no ensino tradicional. É querer que os alunos associem o que estão aprendendo com o que já sabem, e faça relação com o mundo a sua volta. Mas, acima de tudo, é contribuir na formação de cidadãos ativos, atuantes, solidários, empáticos, que saibam resolver problemas, lidar com frustrações, vencer limites e medos. Sujeitos proativos, criativos e que estão comprometidos com seu propósito de vida. Prontos para atuar e lutar por uma sociedade mais justa.

## Referências

- AMARAL, A. L.; MIRANDA, G. V.; SALGADO, M. U. C. **Veredas** – Formação superior de professoras: Projetos de trabalho interdisciplinares/SEE-MG. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2005.
- ARTIGO CIENTÍFICO COM RELATO DE EXPERIÊNCIA [**Como fazer um TCC**], 2020. 1 vídeo (11min 44s). Publicado pelo canal André Fontenelle. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xJoUXpM60jA>>. Acesso em: 19 de mai. 2020.
- CASTANHA, D. Conversando sobre currículo. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 19, n. 37, p. 43-57, 2010.
- DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**, p. 51-75. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- ESPÍNDOLA, K. **A pedagogia de projetos como estratégia de ensino para alunos da educação de jovens e adultos**: em busca de uma aprendizagem significativa em Física UFRGS. 2005, p. 207. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- GIROTTI, C. G. G. S. A (re) significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. **Núcleos de Ensino da Unesp**, v. 1, n. 1, p. 87-106, 2005.
- GUEDES, J. D. *et al.* Pedagogia de Projetos: uma ferramenta para a aprendizagem. **ID on-line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 237-256, 2017.
- GUEDES, M. Trabalho em projetos no pré-escolar. **Escola Moderna**, v. 40, n. 5, p. 5-12, 2011.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. RODRIGUES, J. H. (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998.

- LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, v. 107, p. 187-206, 1999.
- LIMA, T. C. S. D.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10. p. 37-45, 2007.
- MATOS, M. A. E. D. A metodologia de projetos, a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Campo Grande, v. 2, n. 1, p. 22-29. 2009.
- MORAES, S. E. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005.
- MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. São Paulo: Editora Vozes, 2017.
- OLIVEIRA, C. L. A **Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica**. Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica. 2006. 20f. Dissertação (Mestrado em Educação tecnológica) – CEFET, Belo Horizonte, 2006.
- PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.
- PEREIRA, O. A. **Pedagogia de projetos**. Lorena: Janus, 2004.
- PORTO, H. G. M. **Currículos, programas e projetos pedagógicos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.
- QUEIROZ, T. D.; BRAGA, M. M. V.; LEICK, E. P. **Pedagogia de projetos interdisciplinares**: uma proposta prática de construção do conhecimento a partir de projetos. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2012.
- RODRIGUES, L. C. P.; ANJOS, M. B. dos; RÔÇAS, G. Pedagogia de projetos: resultados de uma experiência. **Ciências & Cognição**, v. 13, p. 65-71, 2008.
- SANTOS, A. R. D. J.; LOPES, R. P.; COSTA, R. da. Os sentidos referentes à classe social e relações de poder presentes no contexto das teorias curriculistas tradicionais e críticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 325-344, 2017.
- SCHMITT, F. E. *et al.* Gincana recreativa: uma atividade para estimular o conhecimento. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 3, n. 4, 2012.

SCHNEIDER, M. D.; ZANETTE, E. N.; CECHELLA, N. C. T. P. Relato de experiência: metodologia de aprendizagem baseada em projeto, em curso de graduação a distância. **Criar Educação**, Edição Especial II Congresso Ibero-Americano, 2016.

SILVA, J. B. D. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. **Research, Society and Development**, Ceará, v. 9, n. 4, 2020.

# 6

## ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Josiane da Silva Ricardino  
Joelma dos Santos Bernardes**

### 6.1 Introdução

O ano letivo de 2020 trouxe desafios, até então, impensáveis para a atuação docente e toda a comunidade escolar das redes pública e privada do Brasil. Foi decretado em todo o país situação de pandemia provocada pelo novo coronavírus, causador da Covid-19. Nesse sentido, as estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem tiveram que passar por mudanças para adequar-se à realidade educacional desafiante (BERNARDES, 2020).

As escolas públicas, que são subordinadas e subsidiadas pelas secretarias estaduais e municipais, adequaram as ações de planejamento e replanejamento da ação pedagógica. Já as escolas particulares, que são subordinadas pelos respectivos órgãos dos setores públicos, conforme o sistema educacional que pertencem. Desta forma, elas tiveram que pensar em estratégias de ensino diante da realidade de pandemia, no entanto, com mais rapidez, pois, em grande maioria, mantiveram suas atividades na modalidade remota, mesmo sem um planejamento ordenado.

Diante disso, esse contexto de pandemia trouxe a necessidade de atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste trabalho, é adotado o entendimento do termo Político, pelo fato das ações educacionais, tomadas de decisões e estratégias traçadas nas instituições escolares partem de discussões democráticas com a comunidade interna e alguns momentos com a comunidade externa (pais, responsáveis e representantes da sociedade). E, a partir dessa realidade, nasce o seguinte questionamento: quais instituições de ensino, públicas e privadas, atualizaram o seu PPP para atender às mudanças de estratégias de ensino diante da modalidade remoto educacional provocada pela pandemia?

Sabe-se que o PPP é uma importante ferramenta para a gestão escolar e para a comunidade escolar, interna e externa. Sua realização e atualização requer a participação democrática prevista na Constituição Federal de 1988 e confirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 de professores, pais, direção, coordenação pedagógica e alunos. O foco é conseguir estabelecer as metas de todo trabalho escolar, seja no âmbito pedagógico, seja no âmbito administrativo (BRASIL, 1996; 1988).

Assim, para a construção ou atualização do PPP, faz-se necessário, de acordo com Veiga (2011), estudos referentes às concepções sociológicas, históricas e filosóficas. Sua elaboração

consiste na busca constante da melhoria da qualidade educacional, bem como na definição dos objetivos e metas da instituição de ensino.

A gestão escolar é um dos elementos importantes para coordenar a atualização do PPP. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) defendem que a escola busque o cumprimento de seus objetivos pela efetividade da gestão democrático-participativa, de modo a garantir que todos os agentes da comunidade escolar participem das tomadas de decisões para que o processo de ensino-aprendizagem seja viável. Desse modo, “a gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, implica deveres e responsabilidades - portanto, a gestão da participação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 448).

Uma gestão participativa também é defendida por Paro (1987; 2012) e por Wanderer e Pedroza (2010), participação esta que se faz com a união de todos os setores da escola: docentes, alunos, gestores, pais e funcionários. Assim, em conjunto com toda a comunidade escolar, devem ser previstas as prioridades institucionais que identificam a escola. Além de se observar tais critérios e compromissos, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 61) apontam que “deve-se definir o conjunto das ações educativas próprias das etapas da educação básica assumidas pela unidade escolar, de acordo com as especificidades que lhe correspondam, preservando a articulação orgânica daquelas etapas”. Santos e Sales (2012) apontam que a gestão democrática da escola passa pela contribuição dos docentes, com o intuito de promover maior participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões da instituição.

Para Libâneo (1995), ao descrever o PPP, compreende que é uma forma pela qual se exerce a autonomia da escola, levando-se em consideração os estudantes, os professores, os demais servidores da escola e a comunidade escolar. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social, ou seja, o PPP também é um instrumento capaz de dar voz a todos os envolvidos no processo educacional.

Pensar no público que será atendido pela escola é uma importante etapa na elaboração e na atualização do PPP. A escola deve estar atenta a essas realidades, pois “nesta caminhada será importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade” (VEIGA, 2013, p. 20).

Nesse caminho de busca pelos melhores meios de atender à comunidade escolar, Veiga (2013) aponta alguns temas que precisam ser discutidos na atualização de um PPP, como:

- Princípios norteadores do projeto político pedagógico;
- Suas finalidades;
- A estrutura organizacional;
- O currículo;
- O tempo escolar;
- As relações de trabalho;
- Os processos de avaliação.

Nessa perspectiva deve-se também considerar a realidade social da comunidade atendida, e isso requer uma investigação minuciosa de sua cultura, dos processos históricos de sua formação, além dos aspectos políticos locais a níveis que se possa pensar a democracia e, principalmente, dos aspectos econômicos vigentes, para sabermos os possíveis desenvolvimentos em termos de educação e trabalho.

O desenvolvimento do PPP passa por um conjunto de ações e atividades de emancipação. Nesse processo, a escola deve estar preparada para uma construção democrática e participativa. Sendo assim, esse planejamento reflete em ações mais organizadas dentro da própria instituição, uma vez que as metas e os objetivos no campo educacional e de gestão estarão bem estabelecidos.

Além desses critérios, a equipe que participará da atualização de um PPP deve fazer as possíveis alterações de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) além de construir o seu currículo orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2000) baseado nas leis e diretrizes nacionais como a LDBEN (BRASIL, 1996), além dos pareceres e Decretos Nacionais e Estaduais.

Frente a isso, este estudo buscou identificar a realidade e a quantidade de instituições de ensino, públicas e privadas, de educação básica brasileira, quanto à atualização do seu Projeto Político Pedagógico no período de pandemia, no ano letivo de 2020.

Para atingir os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa foram aplicação de questionário fechado *online*, revisão da literatura e análise de conteúdo (HILL; HILL, 1998; LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MORAES, 1999). Com adesão voluntária e anônima de um universo de participantes vinculados à Educação Básica de rede pública e privada das cinco regiões do Brasil.

Na seção seguinte é apresentado o desenvolvimento da pesquisa e as análises realizadas para alcançar o objetivo da pesquisa.

## 6.2 Desenvolvimento

A metodologia do artigo recorreu a vários procedimentos: o primeiro foi a revisão da literatura, que possibilitou identificar as discussões no campo científico; em seguida, foi aplicada a análise de conteúdo visando classificar e categorizar os dados levantados e adotados na pesquisa. Por fim, um questionário fechado *online* foi aplicado, com questões de múltipla escolha podendo marcar apenas uma alternativa e respondendo apenas uma vez a partir do canal recebido. Ademais, a adesão voluntária e anônima de um universo de participantes vinculados à Educação Básica de rede pública e privada das cinco regiões do Brasil. Com a finalidade de identificar a realidade das instituições brasileiras nesse período de mudanças (HILL; HILL, 1998; LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MORAES, 1999).

O questionário foi elaborado seguindo os apontamentos de Hill e Hill (1998), com perguntas e escalas de medidas, com uma investigação orientada pela hipótese do estudo. Após a construção do questionário, por meio de plataforma *online*, este foi disponibilizado

para profissionais atuantes na rede pública e privada das escolas brasileiras, por meio do envio de um link de acesso. Cabe mencionar que os participantes da pesquisa não foram identificados.

Para a formulação do questionário *online* foi necessário estabelecer quais seriam as categorias analíticas a serem investigadas. Para isso, foi realizado um levantamento de dados a partir da revisão literatura nas plataformas de busca Scielo e Periódicos Capes. Nelas foram aplicados três descritores, que foram: Projeto Político Pedagógico, Gestão Democrática da Escola e Gestão Participativa da Escola.

Ao usar o portal dos Periódicos Capes, foi aplicado o descritor de pesquisa “Projeto Político Pedagógico”, resultando em 1620 artigos localizados. Para facilitar o refinamento da pesquisa, foram realizados os seguintes passos: primeiramente, foi selecionada a opção periódicos “revisados por pares”, sendo localizados 234 artigos, e, posteriormente, foi realizado um segundo refinamento da pesquisa, com a escolha do tópico “educação”, com 47 artigos encontrados. Desses 47 artigos, foram selecionados três: “Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?”, de Veiga (2003); “Utopia ou Realidade?”, de Malheiro (2005), e “Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola”, de Wanderer e Pedroza (2010).

Pelo portal Scielo foi utilizado o descritor “Gestão Democrática da Escola”. Foram localizados 50 artigos e destes foram selecionados os dois artigos seguintes: “Gestão Democrática da Escola e Gestão do Ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola”, de Santos e Sales (2012), e o artigo “Por uma gestão mais democrática na educação: contribuições de uma formação a distância para atuação profissional de seus egressos”, de Ramos e Ribeiro (2019).

Por fim, também pelo portal Scielo, foi pesquisado o terceiro descritor: “Gestão Participativa da Escola”. Foram localizados 15 artigos, com a escolha do artigo “O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar”, de Brito, Siveres e Cunha (2019). Nas pesquisas dos três descritores deste estudo, houve a aplicação de critérios de exclusão de artigos com abordagens que não contemplavam os objetivos da pesquisa, sendo que os artigos realmente utilizados foram escolhidos devido às questões temáticas trabalhadas pelos autores. As categorias de análises identificadas foram: gestão escolar: democrática e participativa; projeto político pedagógico; autonomia da escola: política e pedagógica; organização escolar; formação de professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); competências de um gestor escolar.

As categorias de análises descritas no Quadro 6.1 apresentam as principais fundamentações teóricas que embasam as perguntas elaboradas e anexadas no questionário de pesquisa deste estudo (MORAES, 1999).

**Quadro 6.1** – Categorias de análises e descrição das categorias.

Categorias Encontradas	Descrição das Categorias
Gestão escolar: democrática e participativa	Destacam que a gestão escolar pode adotar uma concepção democrático-participativa. Por meio dela, todos os agentes da comunidade escolar podem participar das tomadas de decisões da escola.
Projeto Político Pedagógico	Destacam que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de ação e que retrata a identidade da escola. É um documento instituído, obrigatório e legal
Organização escolar	Destacam a importância do envolvimento de todos da comunidade escolar nas tomadas de decisões, considerando a construção do Projeto Político Pedagógico um importante meio de engajamento de todos.
Formação de professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)	Destacam que um dos princípios norteadores da formação inicial e continuada de professores é a gestão.
Competências de um gestor escolar	Destacam que o ensino de qualidade e democrático caminha junto com as competências profissionais. Essas competências sustentam essa qualidade.

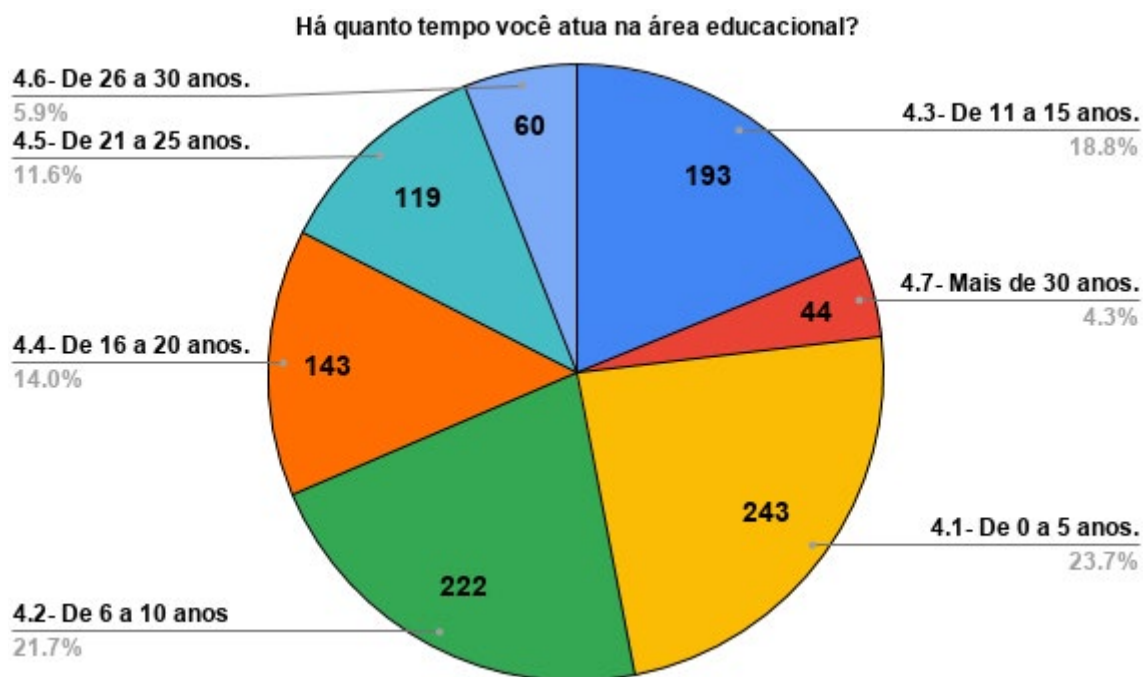
Fonte: elaboração própria (2021).

As categorias de análises descritas acima foram incorporadas na elaboração do questionário fechado *online*.

O formulário foi criado a partir do *Google Forms*, que é um aplicativo de gerenciamento de uso gratuito da empresa *Google*. Ele foi enviado aos participantes entre os dias 12 de dezembro de 2020 e 03 de fevereiro de 2021. Ao abrir o *link* de acesso, o participante é advertido que todas as informações coletadas nos formulários ficariam em sigilo, portanto, dados sensíveis não seriam divulgados, apenas os dados quantitativos coletados. O envio dos formulários foi realizado através de grupos ligados à área da educação nas redes sociais (*Facebook e WhatsApp*) e por endereços eletrônicos de grupos de estudos, pesquisa e formação acadêmica das pesquisadoras. Ao final, contou com a colaboração de 1024 pessoas, com representatividade nas cinco regiões brasileiras. O perfil dos participantes da pesquisa mostra que grande parte deles atuam na docência (80,3%), com prevalência do exercício da função na rede municipal de ensino (60,3%), e com um período de docência de até cinco anos (23,7%). A análise de conteúdo aplicada às categorias de análises levantadas a partir do questionário serão percorridas na seção resultados e discussão.

### 6.3 Perfil dos participantes da pesquisa

Esse estudo contou com a colaboração de 1024 pessoas, com representatividade nas cinco regiões brasileiras. Os participantes mostraram grande variação quanto ao período de atuação na área educacional (gráfico 6.1) com maior prevalência de profissionais que atuam num período de 0 a 5 anos (23,7%), seguido por profissionais que atuam de 6 a 10 anos (21,7%), de 11 a 15 anos de atuação (18,8%), de 16 a 20 anos (14%), de 21 a 25 anos (11,6%), de 26 a 30 anos (5,9%) e com representatividade de profissionais que atuam a mais de 30 anos na área educacional (4,3%).



**Gráfico 6.1** – Respostas do questionário apresenta o tempo de atuação dos participantes desse estudo.

Fonte: elaboração própria (2021).

Ao olhar o período de atuação dos profissionais da área educacional participantes desse estudo, podemos refletir sobre os princípios que norteiam a formação docente, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), de 02 de julho de 2015, que citam os seguintes princípios norteadores para a formação de professores:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2).

Como pode-se verificar na citação acima, o item “e” trata de assuntos relacionados à “gestão democrática”, cuja temática trabalha a elaboração e atualização do PPP. Como as DCN foram publicadas no ano de 2015, grande parte dos participantes desse estudo já haviam se formado e podem não ter sido contemplados com uma ampla discussão ligada à gestão democrática, apesar de prevista na LDB de 1996. Esse tempo de formação anterior às DCN não parecem ter influenciado as reflexões dos respondentes em relação ao PPP, uma vez que mais de 91% dos participantes acreditam que seja importante a atualização do PPP na busca por novas estratégias ligadas à capacitação profissional e aos novos instrumentos de avaliação. Apenas 3,5% dos participantes não consideram importante essa atualização e 5,1% não tinham conhecimento do assunto. O gráfico 6.2 mostra tais resultados:

Se a escola que você atua ainda não elaborou a atualização do Projeto Político Pedagógico, nesse tempo de Pandemia, você acha que seria interessante essa atualização? Por quê?



**Gráfico 6.2** – Respostas do questionário apresenta as perspectivas acerca da atualização do Projeto Político Pedagógico.

Fonte: elaboração própria (2021).

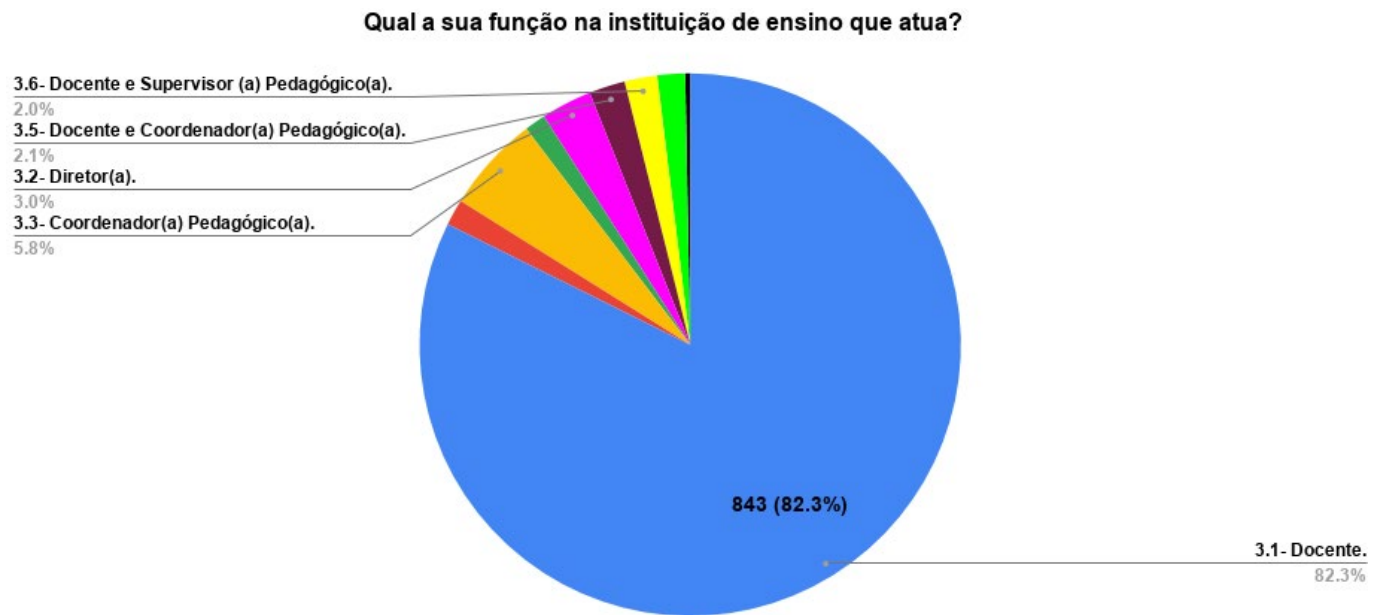
Ainda sobre o perfil dos participantes desse estudo, o gráfico 6.3 mostra uma representatividade nas cinco regiões brasileiras, com prevalência de representantes da região Sudeste (48,3%), seguida pela região Sul (26,8%), região Nordeste (13,5%), região Centro-Oeste (7,1%) e com menor prevalência na região Norte.



**Gráfico 6.3** – Respostas do questionário apresenta a representativa dos participantes do estudo nas cinco regiões brasileiras.

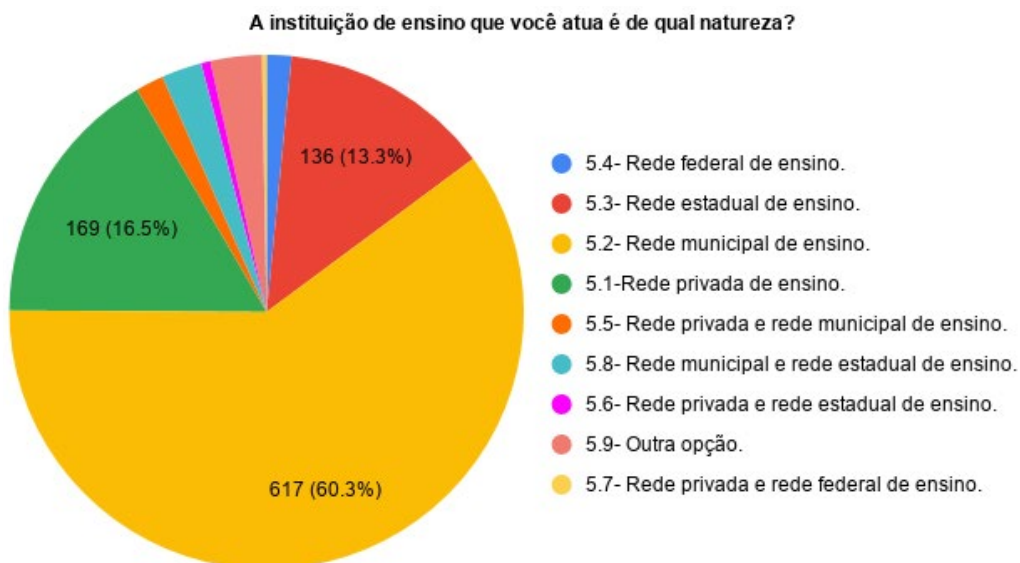
Fonte: elaboração própria (2021).

Quanto ao cargo que exercem na área educacional, houve prevalência da atuação docente (82,3%), seguido por coordenadores pedagógicos (5,8%), direção escolar (3%), coordenação pedagógica e docência (2,1%) e docência e supervisão pedagógica (2%), conforme mostra o gráfico 6.4.



**Gráfico 6.4** – Respostas do questionário apresenta a área de atuação dos participantes do estudo.  
 Fonte: elaboração própria (2021).

Em relação à natureza da instituição de ensino, 60,3% dos respondentes atuam na rede municipal, dado que reflete a questão número 6 do estudo (gráfico 6.5), cujas respostas atingiram uma porcentagem de 40,2%, e apontam que as instituições educacionais receberam um planejamento estratégico elaborado pelas Secretaria de Educação, estadual ou Municipal. O segundo maior público do estudo foi de profissionais que atuam na rede privada de ensino, 16,5%, seguidos pela rede estadual de ensino, 13,3%.

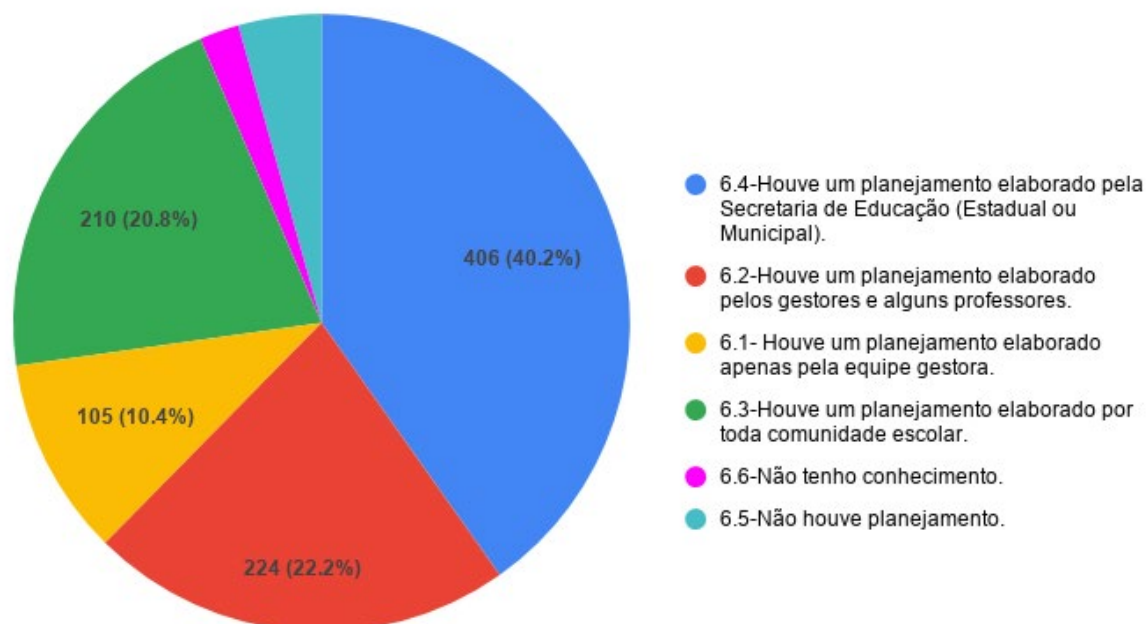


**Gráfico 6.5** – Respostas do questionário apresenta a natureza da instituição de ensino dos participantes do estudo.  
 Fonte: elaboração própria (2021).

## 6.4 Gestão escolar: democrática e participativa

Ao indagar os respondentes se nesse tempo de pandemia a escola em que atuam elaborou um planejamento estratégico participativo, 40,2% responderam que houve um planejamento elaborado pela Secretaria de Educação; 22,2% apontaram que o planejamento foi elaborado pelos gestores e por alguns professores; 20,10% responderam que o planejamento foi elaborado pela comunidade escolar; 10,4% responderam que houve um planejamento elaborado apenas pela equipe gestora; 4,4% mencionaram que não houve um planejamento estratégico participativo e 2,1% dos participantes não tinham conhecimento do assunto. Como pode ser observado no gráfico 6.6, a seguir:

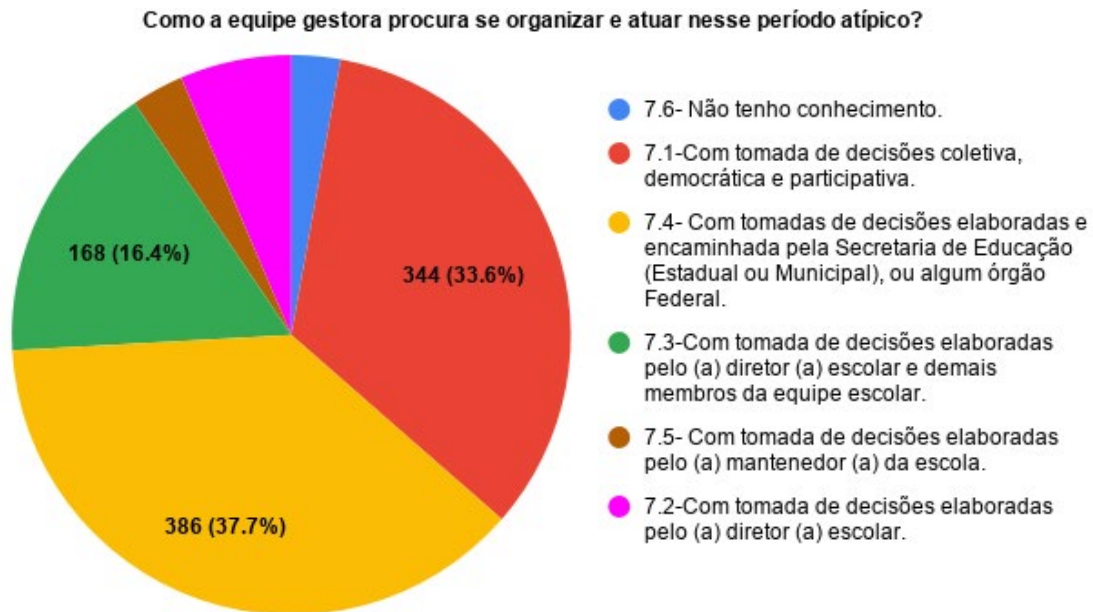
Em tempos de Pandemia, a escola em que você atua elaborou um planejamento estratégico participativo?



**Gráfico 6.6** – Respostas ao questionário voltado para o planejamento estratégico participativo.

Fonte: elaboração própria (2021).

As análises da realidade organizacional das equipes gestoras das instituições brasileiras de educação básica mostraram que 37,7% das equipes gestoras tomaram suas decisões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos segundo as decisões encaminhadas pelas Secretarias de Educação, estadual ou Municipal, ou por algum órgão Federal. Já 33,6% dos participantes apontaram que as decisões foram tomadas de modo coletivo, democrático e participativo. Em contrapartida, 16,4% dos respondentes apontaram que as decisões foram tomadas pela direção escolar e demais membros da equipe escolar; 6,4% de decisões foram tomadas apenas pela direção escolar; 3% das decisões apenas pelos mantenedores das instituições e 2,8% não tinham conhecimento do assunto, conforme mostra o gráfico 6.7.



**Gráfico 6.7** – Respostas do questionário acerca da atuação da equipe gestora.

Fonte: elaboração própria (2021).

Compreendemos que um dos fatores que conduzem para o desenvolvimento de instituição de ensino são ações bem planejadas e executadas pela equipe gestora em uma perspectiva participativa. Nesse sentido, Lück (2009) traz que a gestão escolar deve ser democrática e deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar; com os professores, pais, alunos e funcionários da instituição.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) orientam que a gestão participativa traz deveres e responsabilidades para toda comunidade escolar, sendo assim, um direito de cidadania, conforme orienta a LDB de 1966 e a Constituição Federal. Ao participar, portanto, desse processo de atualização do PPP, os sujeitos envolvidos assumem os seus compromissos de ajudar a instituição a atingir os objetivos propostos, principalmente nesse período de tantas mudanças na área educacional ocasionadas pela pandemia da Covid-19. Contudo, nossos resultados evidenciam que 40,2% dos participantes receberam em suas instituições um planejamento pronto, não elaborado conforme as necessidades individuais de cada instituição de ensino, mas um planejamento global enviado pelas Secretarias de Educação, estadual ou Municipal.

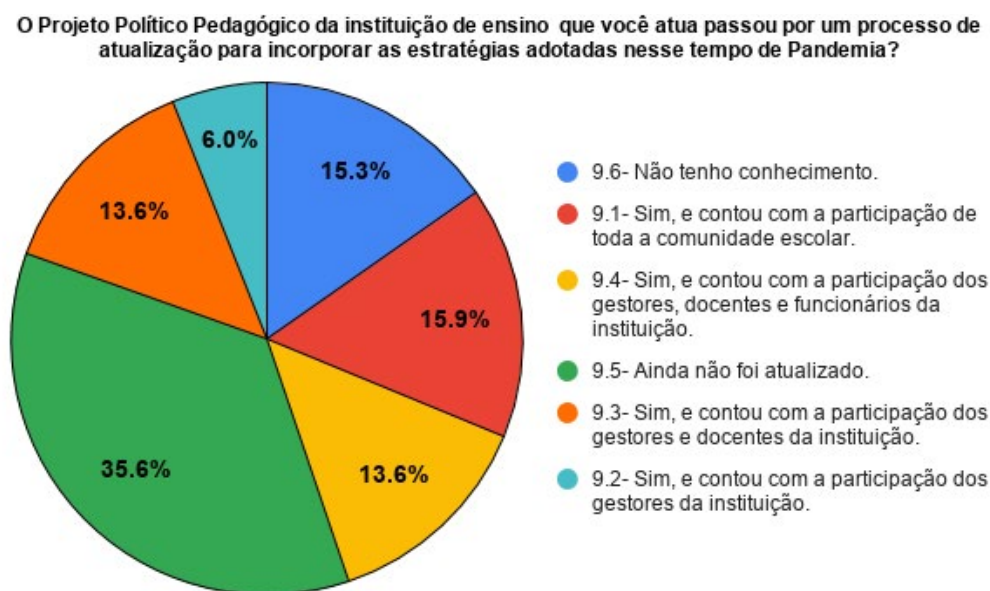
Frente a esses resultados é possível refletir que o processo de gestão participativa apresenta como uma de suas funções a elaboração de um planejamento estratégico participativo, mas neste momento tão atípico as escolas estavam (ou estão) preparadas para realizar este planejamento com base participativa? Há estabilidade emocional da comunidade escolar, e até mesmo organizacional, para realizar esses procedimentos? A partir dessas indagações, é possível pensar, segundo Paro (2012), em ações educativas próprias das etapas da educação básica assumidas pela unidade escolar, de acordo com as especificidades que lhe correspondam, preservando a articulação orgânica delas?

Os tempos atuais mostram que essa articulação está mais restrita a algumas pessoas ou por tomadas de decisões vindas das Secretarias de Educação, estaduais ou Municipais, isso pode

ser devido ao isolamento social, ao fato dos gestores e sua equipe escolar nunca terem passado por momentos de pandemia, não sabendo, assim, como proceder num primeiro momento.

## 6.5 Projeto Político Pedagógico

No que diz respeito à questão direcionada aos participantes sobre a atualização do PPP das instituições de ensino em que atuam, obtivemos os seguintes resultados: 49,10% responderam positivamente, embora, em apenas 15,9%, esse processo contou com a participação de toda a comunidade escolar. Já 13,6% das respostas foram direcionadas para uma atualização do PPP à participação apenas dos gestores e docentes. E a mesma quantidade de 13,6% demonstrou uma participação apenas da equipe gestora, dos docentes e demais funcionários da escola. Já 35,6% das respostas registram que não houve atualização do PPP, e 15,3% não apresentam conhecimento do assunto, conforme mostra o gráfico 6.8, a seguir:



**Gráfico 6.8** – Respostas ao questionário referentes ao PPP.

Fonte: elaboração própria (2021).

Para Libâneo (2004), o PPP é um importante instrumento de organização da escola, pois orienta os seus métodos de ação. Com isso, é possível entender que o PPP deveria estar em constante movimento: suas atualizações seguem uma dinâmica de acordo com as necessidades pedagógicas e administrativas da escola. Assim, ele contempla toda a estruturação dos trabalhos relacionados à instituição (VEIGA, 2013). Nesse tempo de pandemia, tal organização é fundamental para que a escola não deixe de lado suas metas de ensino e aprendizagem.

Esses resultados quanto à atualização do PPP das instituições brasileiras abordadas no estudo são positivos, uma vez que o processo de estruturar e gerir a atualização do PPP é muito desafiador, ainda mais nesse momento que o Brasil e o mundo passam por um momento de distanciamento social. Essa realidade pode ser um dos fatores que explica o

motivo de apenas 15,9% das respostas demonstrarem a participação de toda a comunidade escolar, mesmo sendo muito relevante e parte essencial de construção e atualização de um PPP. Lück (2009) aponta que:

[...] planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação (LÜCK, 2009, p. 32).

Para a escola planejar “a sua intenção e os seus rumos” (LÜCK, 2009, p. 32), o ideal seria a participação de todos os membros da comunidade escolar, uma vez que essa relação faz parte da autonomia política e pedagógica da escola. Paro (1987, p. 52) menciona a importância da instituição de ensino buscar constantemente sua autonomia, sendo esta, para ele, um meio de cobrança aos “escalões superiores”. A autonomia também se mostra essencial para a tomada de decisões que devem estar contempladas no PPP atualizado, que, agora, devem ser direcionadas para o enfrentamento desse período atípico.

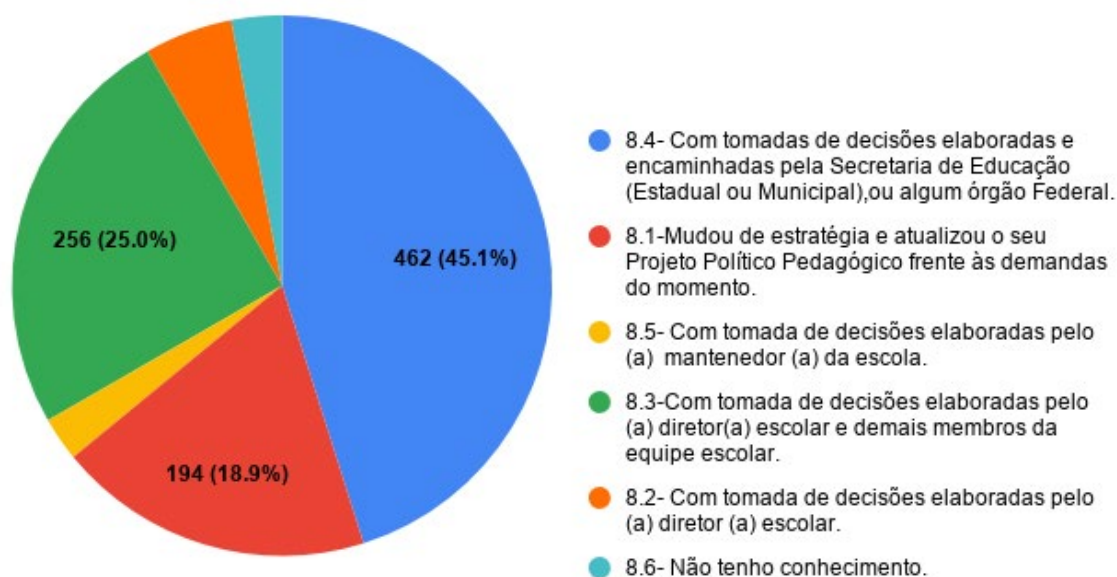
## 6.6 Organização escolar

Com todas as mudanças ocorridas durante esse período de pandemia na área educacional, a escola precisou “pensar” rápido e buscar um apoio da Secretaria de Educação, estadual ou Municipal, para se organizar. Novas estratégias de ensino e aprendizagem precisaram ser postas em prática, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas. Mas, ao refletir sobre novas formas de organização pedagógica e administrativa, é necessário pensar na atualização do PPP, visto que este “tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem” (LÜCK, 2009, p. 36). Sendo assim, um ponto essencial de apoio para os gestores e docentes de uma instituição seria o próprio PPP atualizado, pois ele é um instrumento capaz de guiar a escola, e esta não perderia de vista suas metas de ensino.

Ao pensar em novas estratégias para conduzir o ensino no momento atual, os dados desse estudo indicam que 45,1% das tomadas de decisões destinadas à organização pedagógica da escola foram encaminhadas pelas Secretarias de Educação, estadual ou Municipal. Esse cenário mostra o apoio que as escolas receberam para a sua organização interna. Mas, ao mesmo tempo, cabe a pergunta: como a escola conseguiu seguir essas estratégias elaboradas sem considerar a sua realidade?

As novas estratégias podem ser lidas no gráfico 6.9:

Como a escola organizou estratégias pedagógicas para o ensino e a aprendizagem diante do ensino remoto?



**Gráfico 6.9** – Respostas do questionário quanto à organização escolar frente ao ensino remoto.

Fonte: elaboração própria (2021).

Para contemplar melhor a individualidade da escola, 18,9% das respostas mostram que essa questão foi considerada, com decisões tomadas de acordo com as necessidades do momento e com a atualização do PPP. Mas algumas instituições, 25%, fizeram esse processo apenas com decisões elaboradas pelo (a) diretor (a) e pelos demais membros da escola. Já 5,3% tiveram as decisões elaboradas apenas pelo (a) diretor (a); 2,6% pelos mantenedores das instituições (para as instituições privadas) e 3% não demonstraram conhecimento sobre o assunto.

Paro (1997) aponta:

A instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação nas tomadas de decisão de todos os setores que aí tem presença, em especial seus usuários, eivada de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem: processos eletivos para escolha dos dirigentes escolares; conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) e com efetiva função política de direção de escola; grêmios estudantis, associação de pais, professores e funcionários, como fóruns de constante discussão dos múltiplos interesses, bem como outros recursos institucionais que facilitem o permanente acesso de todos os interessados aos assuntos que dizem respeito à escola [...] (PARO, 1997, p. 79-80).

## 6.7 Competências de um gestor escolar

Os dados do gráfico 6.10 apontam qual o olhar dos profissionais da educação quanto às competências que um gestor escolar deve ter, principalmente na condução do processo de atualização do PPP. Entre os participantes da pesquisa, 30,2% acreditam que o gestor escolar

deve influenciar de modo positivo a comunidade escolar, de modo que todos participem dessa experiência de atualização do PPP. Já 29% esperam que o gestor escolar busque por ações efetivas para a superação dos desafios nesse momento atual da educação, mas 27,2% buscam no gestor um sujeito que seja capaz de mostrar a cada membro da comunidade escolar a sua importância no processo de atualização do PPP. Dos respondentes, 8,4% julgam que o gestor escolar deve ter habilidades necessárias para promover esse processo e 5,2% acreditam que os conhecimentos das políticas e normas educacionais são essenciais ao profissional gestor.

Quais são as competências você acredita que o (a) gestor (a) escolar deve ter para conduzir o processo de atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP)?



**Gráfico 6.10** – Respostas do questionário apresenta as competências de um gestor escolar.

Fonte: elaboração própria (2021).

Não há dúvidas que o gestor é peça fundamental no processo de elaboração e execução do PPP. Ele tem a função de conduzir todo esse procedimento, que conta com a participação dos demais membros da comunidade escolar. O gestor é um profissional com diversas competências necessárias para ajudar a escola na sua organização pedagógica e administrativa. Lück (2009, p. 12) defende que “nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam”. Assim, há uma relação positiva entre a qualidade da educação oferecida pela instituição escolar e a competência de seus profissionais.

## 6.8 Considerações finais

Em meio a tantas mudanças ocorridas devido à pandemia da Covid-19, as instituições educacionais brasileiras, públicas e privadas, tiveram que agir rapidamente na elaboração de um planejamento estratégico e posterior atualização do PPP. Sendo o PPP um instrumento de organização das práticas pedagógicas e administrativas de uma instituição educacional, sua elaboração e atualização é uma etapa fundamental para que a escola defina as suas estratégias de atuação, de modo a atingir os objetivos de aprendizagem e que esses sejam alcançados pelos discentes, docentes, enfim, toda comunidade escolar.

Nesse sentido, esse estudo visou identificar a realidade das instituições de ensino públicas e privadas de educação básica brasileira quanto à atualização do seu Projeto Político Pedagógico no período de pandemia, e se essa atualização ocorreu de modo participativo e democrático, uma vez que o PPP serve de guia para a atuação dos gestores, docentes e os demais funcionários da instituição.

No que se refere à elaboração de um planejamento estratégico participativo, averiguou-se que as decisões foram elaboradas principalmente pelas Secretarias de Educação, Estadual e Municipal, e poucas instituições conseguiram concretizar essa atualização do PPP de modo participativo e democrático. Com isso, as decisões encaminhadas por estas Secretarias chegaram até os docentes sem que estes exercessem seu direito de participação ou consulta nas decisões tomadas.

Apesar de o caminho correto para esse processo ser feito pela participação de toda a comunidade escolar, é preciso considerar que o momento atual não favorece a reunião de pessoas ou que todas as etapas de atualização do PPP sejam participativas, visto que há certa urgência nas estratégias que devem ser adotadas. O ideal seria que essa atualização acontecesse no início deste ano de 2021, visto que agora há maior clareza para tomada de decisões.

Nessa “nova” organização escolar, o gestor tem importantes papéis. Seja o de motivar os demais membros da comunidade escolar, seja o de organizar as estratégias e ações necessárias para a atualização do Projeto Político Pedagógico. O gestor é um membro da equipe escolar que deve influenciar positivamente, e com bases “sólidas”, a atuação de todos na comunidade escolar, de modo que todos participem dessa experiência educacional.

Entende-se que o empenho de todos na atualização do PPP é essencial, uma vez que as ações de toda a escola são direcionadas por esse documento, de natureza política e pedagógica, cujo foco principal é o aluno, a sua formação e aprendizagem. Ele norteia a continuidade dos processos educacionais, com novas abordagens de ensino-aprendizagem e novos métodos de avaliação. Com isso, o caminho necessário seria uma prévia atualização do PPP e depois a aplicação das mudanças nele contempladas. Porém, devido ao momento, talvez o inverso tenha e tem sido o caminho mais prático e possível para as instituições educacionais brasileiras.

Este estudo permitiu uma abordagem da realidade brasileira frente a esse período. Apesar da área educacional vivenciar algo tão inesperado, os resultados encontrados evidenciam que é possível pensar e organizar as ações pedagógicas por meio da atualização do PPP. Uma vez que sua organização, estrutura e seu seguimento são o “fôlego diário” de uma instituição de ensino, sua elaboração e atualização garantem a identidade e os propósitos de uma escola, em qualquer tempo e adversidade.

Além disso, esse processo também pode servir de parâmetro para o enfrentamento de outros momentos de crises, além de servir para discussões e apontamentos de novos caminhos na busca por uma gestão mais democrática e participativa. Para isso, novas pesquisas devem ser realizadas, a fim de se obter melhor entendimento quanto à forma que se deu a atualização do PPP nesse momento de pandemia.

## Referências

- BERNARDES, J. S. Atuação Docente e o Uso de Instrumentos de Coleta de Dados para a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Remoto. *In: XIV Reunião da ANPEd Sudeste*, 2020, p. 1-8. Rio de Janeiro, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 15 de mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases legais. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRITO, R. O; SIVERES, L.; CUNHA, C. O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 610-630, jul./set. 2019.
- HILL, M. M.; HILL, A. **A construção de um questionário. Dinâmia**. Centro de Estudo Sobre a Mudança Socieconómia. Lisboa: WP, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. amp. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. de. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MALHEIRO, J. Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 46, jan./mar, p. 79-104, 2005.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2021. Disponível em: <<https://curriculo.referencia.educacao.mg.gov.br/index.php>>. Acesso em: 03 de jun. 2021.
- PARO, V. H. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- RAMOS, D. K.; RIBEIRO, F. L. Por uma gestão mais democrática na educação: contribuições de uma formação a distância para atuação profissional de seus egressos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 766-781, nov. 2019.
- SANTOS, M. C. G.; SALES, M. P. S. Contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte. v. 14, n. 2, p. 171-183, ago./nov 2012.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- VEIGA, I. P. A. (Org). A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011.
- VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003.
- WANDERER, A.; PEDROZA, R. L. S. Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, jan./jun. p. 121-129, 2010.

# “SUPER VISÃO” ESCOLAR: REFLEXÕES DE DOIS PEDAGOGOS SOBRE A RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA

Giselle de Fátima Silva Caé Ferreira  
Thiago Lemes de Oliveira

## 7.1 Introdução

Para muitas famílias brasileiras educar é tarefa da escola, enquanto, para a escola, educar é tarefa da família. Afinal, de quem é a responsabilidade de educar? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 nos traz, no Art. 2º, os Princípios e Fins da Educação Nacional, salientando que é dever da família e do Estado a formação do educando em um cidadão crítico, reflexivo, autônomo, integrado ao contexto social, de forma que ele tenha condições de intervir na sociedade, e qualificado para atuar no mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

Com essa premissa, é possível compreender que a educação é dever da família e do Estado. Apesar de exercerem papéis diferentes, família e escola têm objetivos comuns, sendo o principal uma educação que contribua para a formação integral do aluno, o que justifica um trabalho de colaboração mútua e o empenho por melhores resultados escolares. Cabe esclarecer que, neste trabalho, compreendemos a formação integral tal como Ferreira (2018), que consiste no:

[...] direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório de conhecimentos, cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro (FERREIRA, 2018, p. 29).

Corroborando as ideias de Gramsci, “a formação integral deve produzir em todos os indivíduos a capacidade de se tornarem governantes, assegurando que pensem, estudem, dirijam a sociedade ou controlem quem a dirige” (GRAMSCI, 2011, p. 49-50).

Ao iniciar sua carreira profissional, como secretária escolar da rede pública de ensino, a primeira autora deste capítulo observou que na vida escolar de grande parte dos alunos, a ausência da família é uma realidade recorrente. Em concordância, o segundo autor, em seus anos de pedagogo, atuando na educação básica do sistema público, atesta o distanciamento, cada vez mais recorrente, da família na vida escolar dos alunos.

Além disso, algumas pesquisas parecem sugerir que os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, comportamento displicente e/ou dificuldades em seguir regras, costumemente são pertencentes a famílias que não participam de forma ativa na escola (BRITO; FREITAS; 2012; BENATO; SOARES, 2014). Diante disso, percebemos que o trabalho realizado pela supervisão escolar pode contribuir significativamente para estreitar as relações entre essas instituições, família e escola, sendo essas percepções as propulsoras para a realização da pesquisa que culminou neste capítulo.

O crescimento da atuação das mulheres no mercado de trabalho e suas reivindicações nos movimentos operários demandaram um maior atendimento das crianças na escola. Sobre isso, Paschoal e Machado (2009) refletem:

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Com isso, a relação das duas instituições, família e escola, foi ampliada. A necessidade de mais mão de obra nas fábricas e a ausência de homens, já que eles, em sua maioria, estavam nas lavouras, as mulheres deixavam seus filhos sob os cuidados de outras mulheres, que recebiam para isso. Entretanto, essa separação das crianças de sua família elevou o índice de mortalidade infantil e diante desse cenário, juntamente com os movimentos operários para regulamentar o trabalho feminino, surgiram as primeiras creches (COSTA; SILVA; SOUZA, 2019).

Desde então, muitas famílias têm colocado seus filhos nas creches desde a mais tenra idade, mas devido às extensas jornadas de trabalho, tem afetado diretamente sua participação na vida escolar dos alunos. Para Benato e Soares (2014),

O trabalho assalariado começou a ser realizado também pelas mulheres, as quais passaram a contribuir para o aumento do orçamento familiar. As novas demandas que surgiram com o aumento do consumo exigiram maior formação e a escola passou a dividir com a família a responsabilidade sobre a educação dos seus filhos (BENATO; SOARES, 2014, p.5).

Com a saída dos pais para o mercado de trabalho, é cada vez maior a transferência de responsabilidades, inerentes à família, para a escola e seus agentes. Entretanto, compreendemos que tal realidade pode trazer prejuízos para a vida escolar e, conseqüentemente, para a formação do aluno nos aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos. “O fracasso escolar poderá ser compreendido como fenômeno que emerge, revela-se e se materializa, na forma das relações estabelecidas no cotidiano escolar, imbricadamente entre professor-estudante, estudante-estudante e estudante-família-escola” (LEITE, 2015, p. 21).

Para Benato e Soares (2014, p. 7), “a família e a escola partilham a tarefa de preparar os indivíduos para uma vida econômica, social e cultural, mas os objetivos na tarefa de ensinar são diferentes”. Visto que a escola é corresponsável, juntamente com a família, pelo processo de ensino-aprendizagem da criança, cabe à instituição de ensino promover essa aproximação para que o processo de aprendizagem aconteça de forma compartilhada. Nesse entendimento, Brito e Freitas (2012, p. 13-14) destacam “a necessidade de caminharem juntas responsabilizando-se mutuamente pela formação dos alunos e, para isso, é necessário que se tenha clareza do que cabe a cada uma das instituições, e tal esclarecimento, só a escola poderá fazer”.

Ainda sobre a responsabilidade compartilhada, Benato e Soares (2014) defendem que, a escola e sua estrutura exercem influência na vida dos alunos, enfatizando a necessidade de a escola conhecer a realidade de seus alunos e a comunidade onde está inserida, o que auxiliará na criação de estratégias de acolhimento para que família e escola trabalhem juntas.

Com o objetivo de buscar reflexões acerca das concepções que a família tem a respeito da escola e vice-versa, e buscando compreender o papel de cada uma no processo de formação do indivíduo, neste capítulo, enquanto pedagogos, refletimos sobre a parceria entre família e escola e como esse elo pode contribuir para a formação integral do indivíduo, além de focalizarmos a atuação do supervisor escolar na promoção dessa parceria.

Como parte do processo de construção deste trabalho e sendo parte essencial do corpus dessa pesquisa científica, foi realizada uma revisão bibliográfica que permitiu uma cobertura mais ampla de investigação. Para Martins e Theóphilo, a pesquisa bibliográfica: Trata-se de estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica. Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. (MARTINS; THEÓPHILO, 2016, p. 52)

Partindo das inquietações que nos trouxeram para essa pesquisa na tentativa de responder os objetivos aqui propostos, a abordagem autobiográfica auxiliará nesse processo. “São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução” (BRAGANÇA, 2011, p. 159).

A autobiografia tem como instrumentos a pesquisa e as experiências formativas, resultando em ressignificações.

Para conduzir tais reflexões, nos orientamos pelas seguintes questões de pesquisa: (1) Quais estratégias a escola tem utilizado para conscientizar a família do seu papel e aproximar a família da escola? (2) Como pode a supervisão escolar contribuir para a maior participação da família na vida escolar de seus filhos? A fim de responder a tais questionamentos, nosso capítulo foi organizado da seguinte forma: em “O envolvimento do supervisor escolar com a escola e seus sujeitos” foram apresentadas as teorias que sustentam este trabalho, a partir das reflexões propostas por seus autores. Em “O supervisor escolar na relação: escola, família e comunidade”

caracterizamos a abordagem da pesquisa e a composição do seu corpus. Em “A Super visão escolar sob a ótica de dois pedagogos”, compartilhamos uma reflexão interpretativista das autobiografias dos autores deste estudo, selecionados em consonância com as teorias utilizadas para balizar esse trabalho. Por fim, em “Considerações finais” expomos nossas conclusões, apontando as contribuições deste trabalho para os autores e para a comunidade acadêmica, projetando seus possíveis desdobramentos.

## 7.2 O envolvimento do supervisor escolar com a escola e seus sujeitos

Ao longo do tempo, as atribuições dadas ao supervisor escolar foram redimensionadas para além de supervisionar a qualidade do ensino e do controle curricular, passando a atuar em todo o processo educativo. Sendo um profissional conhecedor dos documentos orientadores da educação, ele deve ter um olhar criterioso sobre os fazeres pedagógicos, bem como das características da comunidade escolar e atuar nos processos escolares de modo a mediar as relações entre professores, alunos, gestão e família.

Sendo o supervisor escolar, formador e mediador das práticas que favorecem o ensino e a aprendizagem dentro da escola, o quanto sua atuação pode influenciar o relacionamento entre família e escola? Refletindo sobre esse questionamento, “o supervisor é quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, além de indicar ações” (WENDLER, 2015, p. 8). Na mesma linha de pensamento, Souza *et al.* (2017) advogam sobre a extrema relevância que o supervisor tem na escola, por ser o promotor de espaços de discussões, articulador, coordenador e estimulador de ações.

Com isso, podemos perceber como o supervisor escolar deve atuar em relação aos afazeres pedagógicos, participando, ouvindo, orientando, articulando, coordenando e mediando. O meio escolar é feito por pessoas e para pessoas, e sendo a escola corresponsável, juntamente com família, pela formação integral do aluno, o supervisor torna-se um facilitador para que no meio escolar as ações e relações sejam harmoniosas entre corpo docente, discente e seus responsáveis, em favor do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para compreender o papel desse profissional, convém conhecer sua origem.

O supervisor escolar surgiu seguindo modelos industriais. Assim como nas indústrias existem os supervisores, ou seja, aquele profissional que tem a função de inspecionar se aquilo que foi determinado para cada setor está sendo feito, foi com essa finalidade de supervisionar o trabalho que surgiu o supervisor escolar. Corroborando isso, Lima (2002) explica que a supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa.

Fora do modelo industrial, o supervisor escolar tem funções mais específicas, como explicitadas por Libâneo (2002):

Refere-se ao supervisor escolar como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”, um profissional capaz de fazer articulação entre equipe diretiva, educadores, educandas e demais integrantes da comunidade escolar no sentido de colaborar no desenvolvimento individual, social, político e econômico e, principalmente na construção de uma cidadania ética e solidária (LIBÂNEO, 2002, p. 35).

No Brasil a função de supervisor, no âmbito escolar, teve início em 1950, com cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAAE), uma aliança entre Brasil e Estados Unidos que buscou soluções para reduzir a evasão escolar e repetência no ensino primário (WENDLER, 2015).

Sobre a origem do supervisor escolar no Brasil, temos as contribuições de Tavares (1980), que destaca os três objetivos básicos do PABAAE:

1º- introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores; 2º- criar e adaptar material didático e equipamento com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária; 3º - selecionar professores de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa a fim de serem enviados os Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária (TAVARES, 1980, p. 44 apud ABDULMASSIH, 2013, p. 316).

Por razões prioritariamente políticas e econômicas, intencionalmente se inseriu o supervisor escolar no contexto educacional brasileiro (ABDULMASSIH, 2013). No entanto, devido às diversas mudanças que aconteceram ao longo dos anos no contexto escolar, as funções do supervisor educacional foram reajustadas. Para Oliveira (2015):

A Supervisão Educacional, como uma parte da organização escolar, amplia e desenvolve os seus métodos de trabalho, atuando como orientação de grupos, mais do que como orientação individual, embora sem eliminar esta. Incorporando as recentes contribuições da psicologia evolutiva, valoriza o aluno como um ser em crescimento, que precisa ser respeitado nas diferentes etapas do seu processo de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2015, p. 11-12).

A instituição de ensino e sua equipe devem atuar na formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade. O supervisor escolar deve pensar no progresso dessa equipe que é formada pelo corpo discente, docente, demais funcionários e comunidade escolar, percebendo o ambiente educacional e seus componentes, buscando ser dinâmico e flexível (WENDLER, 2015).

Nessa direção, conforme interpretamos, a função da supervisão escolar é muito mais do que a parte burocrática de inspecionar o trabalho docente. Sua função implica uma atuação conjunta à gestão escolar; facilitar processos, mediar ações, promover o diálogo entre diretores,

professores, agentes escolares, alunos e família, buscando alcançar o equilíbrio na construção do trabalho educacional.

### 7.3 O supervisor escolar na relação: escola, família e comunidade

Lidar com o ser humano é lidar com a diversidade e, dentro da escola, não é diferente. Conhecimento, colaboração e uma certa atitude de liderança, em nosso entendimento, são atributos que contribuirão para que o supervisor escolar promova o respeito à diversidade dentro da escola. Além disso, o conhecimento dos documentos orientadores e reguladores, desde a esfera federal até a municipal, auxilia o supervisor a liderar, em uma conduta mais colaborativa, de modo a promover a integração das pessoas para um objetivo comum, a formação integral do aluno.

Como parte da gestão escolar, as ações do supervisor precisam ir além da sala de aula e dos muros da escola, elas devem alcançar as famílias e a comunidade. Para Souza *et al.* (2017), o supervisor escolar, por estar na gestão da escola, é um dos principais responsáveis pelo espaço coletivo de discussão, pois ele é um articulador, coordenador e estimulador de ações críticas, construtivas e participativas. Para os autores, o supervisor escolar precisa ainda promover a interação no espaço escolar, zelando pela melhor qualidade do ensino e a aprendizagem do aluno. Sendo o articulador das relações escolares, o supervisor precisa estar atento ao perfil dos alunos, das famílias e da comunidade escolar, para que sua colaboração no planejamento das atividades pedagógicas seja condizente à sua realidade. Quanto a essa interação, Benato e Soares (2014) observam ainda que, muitas famílias estão cientes de suas responsabilidades e valorizam a escola, mas não sabem exatamente como agir com seus filhos diante das dificuldades escolares, buscando essa resposta na escola, que geralmente é oferecida pelo supervisor.

Nesse viés, para Santos e Toniosso (2014):

[...] escola e família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a escola realize uma prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico-reflexivo, e que valorize a participação ativa dos pais no processo educativo, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade transformada (SANTOS; TONIOSSO, 2014, p. 133).

Família e escola têm responsabilidades compartilhadas quanto à formação do cidadão, e, para os autores citados, a escola é o lado detentor do conhecimento necessário para aproximá-las. Entretanto, “devemos estar cientes de que esta relação não pode ser imposta ou forçada, mas deve ser construída com confiança, sendo a escola responsável pela idealização desta parceria” (BENATO; SOARES, 2014, p. 14).

O supervisor escolar tem, portanto, um papel de destaque na busca pela parceria entre família e escola, pois ele deve considerar, na organização dos trabalhos e das práticas pedagógicas,

projetos que envolvam a sua aproximação, dando voz às famílias, aos alunos, professores e comunidade. Para Santos *et al.* (2017) o supervisor escolar está apto a realizar essa interlocução. Ele busca dentro de uma atuação organizada conjuntamente, tornar a escola um ambiente de aprendizagem significativa.

[...] o supervisor escolar está ligado ao planejamento do currículo escolar, o qual deve se dar de forma participativa, a fim de promover a melhoria da qualidade da aprendizagem, assim como do ensino, trazendo a realidade para debate em sala de aula, bem como levando a escola para o meio familiar desses estudantes (SANTOS et al., 2017. p. 488).

Nesse contexto, planejar de forma participativa envolve todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar; sendo o planejamento participativo aquele em que os sujeitos estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção da educação. Neste quesito, o supervisor está à frente do planejamento, pois promove a inter-relação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. (SOUZA et al., 2017)

Considerando a formação integral de um indivíduo, que envolve aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, relembramos o fato de que as práticas pedagógicas ultrapassam os muros da escola. O supervisor que conhece a sua comunidade promoverá as estratégias adequadas para aproximar as famílias a ela.

Nessa conjectura, concordamos com Piaget (2007) ao concluir que uma ligação estreita entre os professores e os pais resulta no aperfeiçoamento real dos métodos escolares. Para isso, algumas estratégias têm sido utilizadas pelos supervisores para conscientizar a família do seu papel e aproximá-la da escola: reuniões de pais, festas comemorativas e eventos sociais que contam com a participação da família, feiras e exposições de trabalhos abertas à comunidade e as redes sociais.

Essas estratégias, consideradas positivas, realizadas por alguns supervisores escolares, foram propulsoras do interesse dos autores na produção deste capítulo, por isso, a próxima seção compartilha o olhar dos autores sobre sua experiência ao trabalhar com profissionais que exerciam uma “super visão” escolar.

### 7.3.1 Família e Escola: Educação x Ensino

Consideramos a família como a primeira educadora de um discente, ao concordar com Alexandre (2012), que defende: “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. Este ambiente é o que desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes, papéis e onde se desenvolve o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, costumes e tradições” (ALEXANDRE, 2012, p. 18).

Nesse sentido interpretamos que é na família que são passadas as primeiras regras, princípios e valores. Entretanto, pesquisas recentes comprovam que cada vez mais, muitas famílias, ao matricularem a criança na escola, têm transferido toda a responsabilidade da formação da criança para a instituição de ensino. Muitos pais, por não compreenderem a importância de sua

participação na vida escolar de seus filhos, acabam por transferir a responsabilidade de educar para a escola. Outra questão que surge, segundo Osti (2016, p. 379) são as “mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas acabam interferindo na organização e dinâmica familiar, de forma que a família pode transferir para a escola, uma tarefa que também é sua: acompanhar o desempenho de seus filhos”. Com isso:

[...] o desenvolvimento afetivo da criança também será influenciado pelas relações familiares, o contexto familiar poderá atingir positiva ou negativamente o bem-estar de seus participantes. A criança, conseqüentemente, será o reflexo da família na qual convive, já que a família é a fonte principal dos valores éticos, morais e culturais de cada indivíduo (SANTOS; TONIOSSO, 2014, p. 127).

A partir da observação e percepção encontradas na pesquisa de Santos e Toniosso (2014), podemos notar que muitas famílias não têm consciência do quanto sua ausência na vida escolar do aluno influencia negativamente em seu desempenho escolar. E como a escola é responsável pelo ensino escolarizado, cabe à instituição de ensino promover essa aproximação para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma compartilhada, proporcionando ao aluno um melhor aproveitamento da sua aprendizagem.

Além disso, para aclarar o leitor acerca da família, Parolin (2007) relata:

É na família que uma criança constrói seus primeiros vínculos com a aprendizagem e forma o seu estilo de aprender. Nenhuma criança nasce sabendo o que é bom ou ruim e muito menos sabendo do que gosta e do que não gosta (PAROLIN, 2007, p. 56 apud BENATO; SOARES, 2014, p. 7).

A participação da família no ambiente escolar contribui para o sucesso escolar dos alunos. E para que essa parceria entre família e escola aconteça, cada uma dessas instituições deve tomar ciência dos seus papéis enquanto responsáveis pelo desenvolvimento e educação das crianças, assumindo as responsabilidades que lhe cabem, contando uma com a outra, planejando juntas, se organizando de forma cooperativa para a construção do conhecimento. Essa colaboração nos permite responder a primeira questão desta pesquisa sobre o papel da família na formação integral do aluno. Sobre isso concordamos com Santos e Toniosso (2014) ao refletir que:

[...] a família é vista como um espaço privilegiado de socialização, no qual a criança terá suas primeiras práticas de convivência e divisão de responsabilidades, buscará junto com os outros integrantes da família meios de sobrevivência e, será o lugar em que iniciará seu exercício para a prática da cidadania, com os critérios de igualdade, respeito e dos direitos humanos (SANTOS; TONIOSSO, 2014, p. 127).

Entretanto, mesmo com objetivos em comum, existe um distanciamento entre família e escola. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010 p. 107), “diz-se, de forma geral, que esta relação sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela

ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos”. Existe ainda a dificuldade de a família adentrar o espaço escolar, pois é preciso saber qual a concepção que a família possui a respeito da escola e, a partir daí, criar estratégias que conscientizem e aproximem a família da escola. Um dos profissionais responsáveis para mediar essa relação entre família e escola é o supervisor escolar, por isso abordaremos isso na próxima seção.

## 7.4 A “Super visão” escolar sob a ótica de dois pedagogos

O presente capítulo de abordagem autobiográfica e qualitativa no campo da educação faz uso de experiências e depoimentos pessoais dos autores deste estudo como *corpus* de pesquisa, justificamos assim a escrita em primeira pessoa em alguns momentos, identificadas pelos tópicos “*Primeira autora*” e “*Segundo autor*”.

Em síntese, nosso entendimento acerca de autobiografia é que se trata de uma história de nós mesmos que relembramos, em vista de contingências contextuais, e contamos para nós mesmos e/ou compartilhamos com outros, o que pode resultar em melhor autocompreensão. Essa narrativa, notadamente no âmbito da formação acadêmico-profissional, pode impulsionar reflexões e dar acesso a novos paradigmas (ROMERO; CASAIS, 2019, p. 9).

### *Primeira Autora*

Enquanto mãe de aluno de escola pública, sempre ativa na vida escolar dos meus filhos, constatei que é recorrente a ausência da família nas reuniões escolares e muitos dos que vão às reuniões ouvem passivamente, sem questionamentos, não sabendo nem questionar o desenvolvimento integral do aluno.

Retomando Benato e Soares (2014, p. 11), “os pais estão cientes de suas responsabilidades, mas estão confusos. Muitos não sabem que atitudes tomar frente às dificuldades apresentadas pelos filhos/alunos, buscando na escola apoio e orientação”.

Outra percepção possível é que alunos que contam com a participação da família, em sua maioria, têm melhor comportamento e melhor desempenho escolar. A pesquisa realizada por Santos e Coutinho (2020) aponta que:

O envolvimento dos pais é essencial para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar, o sucesso escolar está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolve essa missão de educar para um futuro melhor (SANTOS; COUTINHO, 2020, p. 42488).

Em 2016 comecei a trabalhar como secretária em uma escola pública estadual, o que oportunizou vivenciar enquanto funcionária o que havia observado enquanto mãe, observei como

é grande a ausência dos pais na vida escolar dos filhos e como muitos desses alunos de pais ausentes, têm problemas de comportamento, falta de assiduidade, infrequência e conseqüentemente evasão escolar. E, refletindo sobre esses fatos, relembro as ações da supervisora escolar que dedicadamente cuidava de cada caso, buscando práticas que envolvessem os docentes e as famílias, valorizando o aluno e elucidando o sentido de estar na escola. Conhecer e observar a atuação dessa supervisora escolar, o que me inspirou a seguir a carreira pedagógica. Era uma escola pública de educação básica, situada em uma localidade periférica com comunidade de baixa renda, onde os pais são muito ausentes na vida escolar dos filhos e é grande o número de alunos com transtornos dissociativos e índice elevado de evasão escolar.

Aquela supervisora escolar que me inspirou, sempre teve uma “super visão” para seu entorno, uma visão macro, focada em mediar as relações dos professores com os alunos e da escola com os pais, diminuindo a incidência de indisciplinas e evasão escolar, promovendo a aproximação da família para dentro da escola. A atitude dessa supervisora permitiu-me identificar os processos destacados por Wendler (2015), ao dizer que:

O supervisor precisa ter habilidade estratégica e disponibilidade para escutar os membros da equipe escolar e assim perceber, com antecedência, as reais necessidades do grupo evitando que empecilhos e conflitos impeçam a construção de uma educação transformadora (WENDLER, 2015, p. 14).

Por isso, o termo “super visão” foi adotado neste capítulo, para denotar essa percepção do todo que envolve uma escola, e que essa profissional evidencia de modo transparente em sua prática; como não estar presa somente ao burocrático, atrás de uma mesa, mas nos corredores da escola, acessível, atenta a corpo docente e discente.

Conceituando as funções do supervisor escolar, temos as contribuições de Souza *et al.* (2017):

Seria um profissional apto a realizar a interlocução entre direção escolar, educandos, educadores e todos os demais indivíduos que, de alguma forma, fazem parte da comunidade escolar. Teria como objetivo principal contribuir para os desenvolvimentos individual, político, econômico, ético e afins (SOUZA *et al.*, 2017, p. 486).

Relembro um fato que aconteceu nas turmas do ensino médio e que me chamou a atenção, porque a supervisora ouviu os dois lados envolvidos, e eu estudei, no ensino médio, em uma época em que o professor era o detentor de todo o conhecimento e tinha sempre a razão. A supervisora escolar observou que nas aulas de português e sociologia as turmas ficavam mais agitadas, mais barulhentas, e havia ocorrências de indisciplina. Em reuniões realizadas com os alunos e com as professoras, apurou-se que as metodologias praticadas não estavam produzindo conhecimento e os alunos ficavam desinteressados. A supervisora escolar, no intuito de aperfeiçoar o fazer das educadoras, planejou junto com elas novas metodologias para envolver os alunos no processo de aprendizagem. Foi possível perceber a melhora significativa que ocorreu após a intervenção da supervisora, tanto no comportamento dos alunos como no aproveitamento escolar. Sobre essa relação do supervisor escolar com o corpo docente, temos as contribuições de Souza *et al.* (2017):

Essa identificação exige do supervisor escolar uma atualização constante, bem como uma avaliação do seu desempenho profissional. Com isso, é muito importante que esse profissional tenha comprometimento com a *práxis* educativa, que entenda o meio em que a escola está inserida, provocando, assim, nos educadores, especialmente, o interesse em aliar os conteúdos programáticos à realidade dos estudantes (SOUZA et al, 2017 p. 487).

Tostes (2013) comenta acerca dos objetivos educacionais que devem ser alcançados por meio de um diálogo problematizador envolvendo o corpo docente e discente, para que os projetos tomem direção e se concretizem, atendendo às expectativas do coletivo. Além disso, a interação entre supervisor e professor será um facilitador para o planejamento do fazer pedagógico.

Outro fato que chamou minha atenção foi o acolhimento das famílias e da comunidade escolar. A postura da supervisora escolar era sempre com um sorriso no rosto para receber as famílias, usando saudações carinhosas e acolhedoras, destacando a importância de sua participação na escola e na vida escolar do aluno. Seu objetivo era trazer as famílias para a escola e atentar-se à realidade da comunidade onde a escola está inserida, pois, como citado acima, se tratava de uma comunidade de baixa renda, e muitas famílias se achavam incapazes de participar da vida escolar do aluno devido ao seu baixo grau de escolaridade. Nas reuniões de pais sempre era oferecido um bom lanche, assim como em todos os demais eventos abertos à comunidade, pois ela observou que ofertar o lanche nas reuniões, assembleias, datas comemorativas, era uma prática que estava atraindo mais famílias para dentro da escola, e, com isso, era possível aumentar o vínculo e a sensação de pertencimento da família com a escola, e educar as famílias para a participação no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Segundo Alexandre (2012),

As escolas devem ser promotoras de estratégias que promovam a aproximação da família à escola. Desta forma, os pais devem ser envolvidos de diferentes formas e cabe à instituição proporcionar uma diversidade de condições para o envolvimento parental na escola (ALEXANDRE, 2012. p. 13).

Mas, para muitos professores, a aproximação entre família e escola não acontece por conta de desinteresse da família, conforme Oliveira e Marinho-Araújo (2010),

No relato de muitos professores há a afirmação de que, apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, esses são desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem à escola toda a responsabilidade pela educação (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 103).

Diante do exposto, o supervisor escolar tem o desafio de mudar a troca de culpabilidade, entre família e escola, por responsabilidade, numa conduta que promova a integração dos sujeitos envolvidos no processo educativo e não haja fragmentação na promoção de uma educação efetiva para todos.

Sendo o supervisor escolar, como citado por Libâneo (2002), o interlocutor, mediador das relações dentro da escola e na comunidade escolar, este profissional contribui para que sejam feitas ações construtoras do conhecimento e projetos coletivos. Com olhos e ouvidos atentos, comprometido com a *práxis* educativa, o supervisor escolar, visando a qualidade do ensino, busca envolver as famílias e a comunidade escolar para o bom desenvolvimento dos alunos.

### *Segundo autor*

Em meus anos de docência sempre trabalhei em escolas periféricas da rede pública de ensino, em todas as escolas que trabalhei, notei que a participação das famílias nas atividades escolares era sempre mínima ou inexistente. Me lembro da atuação de uma supervisora que, de fato, exercia uma “super visão”. Não que essa fosse sua obrigação, mas ela fazia o contato com as famílias, indo pessoalmente até suas casas, postos de trabalho, abordava-os quando os encontrava na rua ou em comércios locais.

Me lembro de um período em que muitas famílias estavam sem fonte de renda, ou desempregadas. Chegavam muitos relatos de crianças dizendo que não tinham o que comer em casa e, esta supervisora, realizou duas ações que me marcaram enquanto pedagogo. Na primeira ação ela fez um levantamento das crianças que enfrentavam essa dificuldade, contatou as famílias para obter uma autorização especial e, em seguida, viabilizou, junto à direção e aos órgãos competentes, para que tais crianças pudessem fazer suas refeições no contraturno escolar. Assim, crianças que estudavam no período matutino e faziam sua refeição na escola, podiam voltar no período vespertino para uma segunda refeição.

Ainda neste período, a supervisora realizou uma segunda ação para aproximar as famílias à escola. Aproveitando a comemoração da festa junina, contatou comércios locais para conseguir doações de alimentos e produtos de higiene pessoal. Como resultado, foram doados produtos que culminaram na composição de 12 cestas básicas. Essas cestas básicas foram sorteadas para as famílias em vulnerabilidade que estiveram presentes durante a festa junina. Nesse momento, a supervisora aproveitou para convocar uma reunião de pais na semana seguinte, e para nossa surpresa, todos estavam presentes. Foi a maior reunião de pais que já vi em toda a minha carreira docente.

Ao refletirmos sobre os nossos relatos, consideramos que a parceria entre família e escola, promovida pelo supervisor, possibilita o desenvolvimento para além da educação escolarizada, ela institui uma consciência coletiva capaz de integrar a comunidade à escola.

## **7.5 Considerações finais**

Diante do exposto neste capítulo consideramos que, família e escola são instituições distintas, mas que buscam o mesmo objetivo, a formação integral do aluno. Compreendemos que diversos fatores distanciam muitas famílias da escola, entre eles o fato de terem extensas jornadas de trabalho, ou falta de esclarecimento e conhecimento sobre como agir ou se relacionar com a escola, assim, tais fatores têm levado muitas famílias a responsabilizar a escola pela educação integral de seus filhos e/ou tutorados. Concordamos ainda, com Oliveira e Marinho-Araújo (2010),

ao destacarem que tais fatores contribuem para a troca de culpabilidade, em que a família culpa a escola pelo insucesso do aluno e a escola culpa a ausência da família pelo baixo desempenho deste.

Entretanto, enquanto pedagogos conscientes de uma formação compartilhada e, apoiados nos trabalhos em quem nos balizamos neste capítulo, notamos que família e escola podem contribuir significativamente para a formação integral do (a/e) aluno (a/e), ao passo que a família se empenha pelos ensinamentos comportamentais e de valores, enquanto a escola se preocupa com o ensinamento dos conteúdos escolares, cívicos e éticos.

Escrever este capítulo nos permitiu conhecer mais a fundo as atribuições do supervisor escolar e compreender sua participação no fazer pedagógico. Constatamos também que cabe a esse profissional ter uma “super visão”, para que seu olhar atento contribua na elaboração de práticas que sejam construtoras de um ensino integral equitativo, organizando e implementando ações, como àquelas que apresentamos sob nossa ótica, que promovam maior aproximação da família com a escola.

Por fim, concluímos que a produção deste trabalho nos possibilitou lançar um olhar mais sensível ao papel do supervisor escolar, na maioria das vezes, um pedagogo como nós, permitindo assim vislumbrar essa função como um possível caminho em nossa carreira docente. Esperamos que o estudo compartilhado possa estimular novas discussões e pesquisas acerca do tema, contribuindo diretamente para o aprimoramento da gestão escolar.

## Referências

- ABDULMASSIH, M. B. F. A Formação do Pedagogo e a Supervisão Educacional no Brasil: uma política identidade em debate. **Brazilian Geographical Journal: geosciences and humanities research medium**, v. 4, p. 311-326, 2013.
- ALEXANDRE, S. **Estratégias para promover a aproximação família – escola**. 2012. 56f. Dissertação (Doutorado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Instituto Politécnico de Beja, Beja, 2012.
- BENATO, D. T. SOARES, S. T. **Família e Escola: uma relação de desafios. Os desafios da escola Paranaense na perspectiva do professor PDE**. v. 1. Paraná: Secretaria de Educa o, 2014.
- BRAGANÇA, I. F. S., Sobre o conceito de forma o na abordagem (auto)biográfica. **Educa o**. **Porto Alegre**, v. 34, n. 2, p. 154-164, maio/ago. 2011.
- BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educa o). Estabelece as diretrizes e bases da educa o nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- BRITO, K. L. S; FREITAS, V. O. Escola e Família: responsabilidade compartilhada. *In: VI Colóquio Internacional “Educa o e contemporaneidade”*. 2012. Disponível em:< <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/80/154.pdf>>. Acesso em: 30 de abr. 2021.

- COSTA, M. A. A. da; SILVA, F. M. C. da; SOUZA, D. S. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.
- FERREIRA, G. A. S. **A função social da escola de formação integral**: um estudo da proposta pedagógica da escola parque Anísio Teixeira de Ceilândia. 2018. 79f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- LEITE, F. O. T. **Família e escola**: parceria necessária para erradicar o fracasso escolar. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.
- LIBANEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas, p. 69-80. Campinas: Papirus, 2002.
- MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 99-108. 2010.
- OLIVEIRA, J. A. P. de. **A importância da Participação da Família na Escola**. 2015. 12f. Monografia (Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica) – Curso de Gestão Escolar, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santana do Livramento, 2015.
- OSTI, A. Contexto familiar e o desempenho de estudantes de uma escola no interior de São Paulo. **Etd – Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 369-383, 2016.
- PAROLIN, I. As emoções como mediadoras da aprendizagem. **Anais do VII Encontro de Educação**. PUCPR-EDUCERE. Paraná: Saberes Docentes, 2007.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.
- PIAGET, J. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.
- ROMERO, T. R. S.; CASAIS, A. A. S. Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 4, 2019.

- SANTOS, S. J. V. dos; COUTINHO, D. J. G. A contribuição da família no contexto escolar. **Brazilian Journal Of Development**, v. 6, n. 7, p. 42478-42498, 2020.
- SANTOS, L. R. dos; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014.
- SOUZA, M. E. P. Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. Santo Antônio da Platina. **Cadernos de Educação: ensino e sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014.
- SOUZA, M. B. de. *et al.* Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar. **Conjectura Filosofia e Educação**, v. 22, n. 3, p. 482-499, 1 set. 2017.
- TAVARES, J. N. Educação e Imperialismo no Brasil. *In: Educação e Sociedade*, p. 5-52. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- TOSTES, S. C. Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 197-218, 2013.
- WENDLER, R. F. **Supervisor Escolar**: o articulador do processo pedagógico. 2015. 32f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional – Universidade Federal de Santa Catarina, Sobradinho, 2015).

# DOCÊNCIA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEUS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lizziane Tejo Mendonça  
Thiago Lemes de Oliveira

## 8.1 Introdução

Neste capítulo discutimos sobre os principais desafios e dificuldades que professores da educação básica apresentam na docência mediada pelas tecnologias digitais durante sua formação e prática. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de artigos publicados na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), nos últimos dez anos, que possibilitarão uma reflexão crítica e interpretativa do objeto da pesquisa.

As tecnologias já fazem parte do cotidiano do aluno, entretanto, cabe à escola introduzir e direcionar esse uso possibilitando a construção do conhecimento interativo. Convém ressaltar que o termo tecnologia aqui refere-se aos aparatos desenvolvidos pela grande área da tecnologia da informação. Entretanto, introduzir a tecnologia no espaço escolar é um processo que vai além da aquisição de máquinas pois, para mais do que a disponibilização física dos aparatos é indispensável políticas públicas que viabilizem a formação de professores, para que estejam aptos a utilizarem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) inovando as estratégias de ensino.

A inserção das tecnologias digitais na educação básica iniciou na década 1980 mediante parceria com algumas universidades federais como centro-pilotos no avanço em pesquisas de capacitação que auxiliassem as políticas setoriais das escolas (VALENTE; ALMEIDA, 1997). Entretanto, mesmo com os incentivos de capacitação, muitos professores não encontraram nas escolas a infraestrutura adequada para o uso das TDIC em sala de aula e nem incentivos para a formação continuada. Segundo Valente e Almeida (1997, p. 15) com a necessidade de atualizações frequentes dos *softwares* para o uso dos computadores é demandado do professor “um discernimento maior e, conseqüentemente, uma formação mais sólida e mais ampla”. Isso deve acontecer tanto no domínio dos aspectos computacionais quanto do conteúdo curricular”. Essa falta de compreensão prejudica uma visão mais abrangente das potencialidades pedagógicas das TDIC.

Em pesquisas recentes, as tecnologias são reconhecidas por seu papel de auxílio aos professores no processo de ensino aprendizagem. Almeida e Valente (2012, p. 60) afirmam que:

“as TICs<sup>8</sup> propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos.” Ou seja, as tecnologias colaboram como alternativas didáticas para a escola reformulando o espaço escolar para se adaptar ao contexto social de fácil acesso à informação. Conforme Schimiguel *et al.* (2020, p. 17) “com o crescimento no uso de ferramentas e recursos das TDIC, o trabalho do educador passou por reformulações, uma vez que os espaços de ensino e aprendizagem assumiram uma nova dinâmica”.

Além disso, o contexto da pandemia causado pelo vírus da COVID-19 no ano de 2020, exigiu dos professores rearranjos e estratégias imediatas que não estavam antes previstas, como aulas online e organização de atividades em plataformas digitais evidenciando existir ainda muitos obstáculos no uso das TDIC em suas práticas profissionais, principalmente pelas limitações na falta de conhecimento quanto às tecnologias disponíveis para uso didático por parte dos professores. Para Barreto e Rocha (2020, p. 9): “muitos são os desafios e (im)possibilidades para a prática docente no atual contexto da pandemia, onde se observa que os professores e professoras são mais consumidores da tecnologia que produtores.”

Sabe-se que antes da pandemia já havia uma precarização do trabalho docente que, no contexto da pandemia e consequente ensino remoto, aumentou substancialmente. Os novos desafios de trabalho junto às TDIC trazem aos professores o receio de corte de salários ou demissões, pois há uma cobrança maior por eficiência, principalmente perante os aparatos nunca utilizados anteriormente em sala de aula, o que causa uma sobrecarga de trabalho frente a demanda de aprenderem a usar os aparatos concomitantemente a adaptação das aulas para o formato digital.

Diante de tais particularidades, esta pesquisa buscou responder os seguintes questionamentos: Como a literatura tem apresentado as práticas dos professores da educação básica no uso das TDIC? Como esses professores avaliam (classificam) suas experiências? Quais os desafios apresentados nestes artigos sobre o uso pedagógico das TDIC e a formação de professores para este uso?

Portanto, considerando refletir sobre o contexto da pesquisa e o seu objeto de estudo, o presente capítulo, de revisão literária, buscou no site da *SciELO* os identificadores: “tecnologias digitais”; “professores” e “formação” dos quais foram selecionados apenas os artigos publicados entre os anos de 2011 e 2020. A partir disso, destacamos os principais resultados das pesquisas quanto à apropriação dos professores junto aos aparatos digitais no contexto das suas funções laborais.

## 8.2 Reflexões sobre as concepções e a utilização das tdic pelos professores

Neste capítulo utilizamos o termo TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) para nos referir a computadores, *tablets*, celulares *smartphones*, e qualquer outro

---

<sup>8</sup> As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são as tecnologias que influenciam e permeiam os métodos informacionais e comunicativos das pessoas. Como exemplo, temos o rádio, o jornal e a televisão. Já as TDIC se diferenciam pela presença de tecnologia digital, que utilizam do processamento de dados armazenados e funcionam através da decodificação de códigos numéricos (DAMARIS, 2020).

dispositivo que nos permita o acesso à internet (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013), pois o foco é a compreensão dos desafios do uso das ferramentas disponíveis para o fazer pedagógico, a partir da evolução da internet e suas inúmeras possibilidades nas formas de contato e aquisição de conhecimento.

A escola é um ambiente imprescindível para a interação social dos alunos, mas este espaço necessita estar interligado aos demais conhecimentos existentes hoje, sendo atualizada perante a profusão de informação e a oportunidade de acesso à mesma. A incorporação das TDIC nas práticas pedagógicas permite fazer essa ponte entre os conhecimentos diversos, uma vez que uma grande fonte de pesquisa é disponibilizada aos alunos através da internet. Porém, é importante ensinar aos alunos a melhor maneira de tirar proveito do volume de informação, uma vez que muitas delas podem conter interesses e objetivos particulares, o que traz um risco associado a propagação das falsas notícias, as famosas *fake news* em razão destas não possuírem bons critérios de qualidade por terem origens em fontes não confiáveis. Segundo Nascimento (2020),

A desordem informacional pelas *fake news* ganham cada vez mais velocidade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), implicando no comprometimento ético e responsável que os educadores devem possuir ao apresentar o mundo comum, história e a cultura, às crianças na sala de aula. Nessa circunstância, as *fake news* representam um novo desafio à educação (NASCIMENTO, 2020, p. 245).

Em uma visão nacional pode-se dizer que a marcante propagação das TDIC, e principalmente da internet, aconteceu no final do século XX, em paralelo a esse maior acesso surgiu a necessidade de letramentos digitais para o uso das tecnologias, ou seja, um ensino de como utilizar as tecnologias. Esse debate tornou-se predominante na área educacional principalmente quando precisou-se compreender de que modo as TDIC poderiam ser usadas como recursos para construir o conhecimento.

Nessa perspectiva, em meio a este cenário de discussões, a pandemia surgiu encontrando boa parte dos profissionais da educação despreparados para os desafios que estavam por vir, seja pela não adequação da escola ao uso das tecnologias digitais em sala de aula (frente a compra dos aparatos ou mesmo o não estímulo ao uso por parte da gestão) ou pela falta de acesso a uma capacitação adequada que permita ao professor estruturar os conhecimentos historicamente produzidos (já incorporados pelas escolas) com os conhecimentos e saberes que são produzidos junto às diversas sociedades e grupos.

Teles *et al* (2018) apontam que a quantidade de disciplinas encontradas em cursos de licenciatura que relacionam docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ainda não têm considerado os saberes tecnológicos na formação docente. Quando estas existem, são em sua grande maioria disciplinas optativas e não obrigatórias. Para Almeida e Valente (2016) é importante criar espaços de interação, reflexão e produção conjunta entre os pesquisadores e os professores responsáveis pelo que ocorre em sala de aula, para construir novas formas de integrar as tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem.

Existem professores que utilizam as ferramentas digitais em suas vidas cotidianas, mas optam por não as integrar na sua prática profissional (PONTE, 2000). Outros mais desconfiados adiam ao máximo a sua utilização, por afirmarem que uma das maiores dificuldades é encontrar formas produtivas de incluir recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que empregar as TDIC em sala de aula exige uma nova postura do professor, sendo necessário que ele pesquise sobre os recursos que estão em constante modificação, a fim de se atualizar e interagir com as novas opções de ferramentas. De acordo com Nau e Borges (2017)

A incorporação de tecnologias na educação ocorre por processos de tradução das políticas públicas no cotidiano escolar, o que pressupõe execução, adaptação e transformação de orientações e de materiais recebidos pelas escolas e por seus profissionais (NAU; BORGES, 2017, p. 9).

Na perspectiva governamental foram desenvolvidos muitos projetos para a implantação das salas de informática nas escolas, entre eles podemos citar: o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado pelo Ministério da Educação e Desporto, através da Portaria nº 522 de 9 de abril de 1997 (BRASIL, 1997). Essa portaria trazia como proposta, principalmente, a implementação da informática na escola pública. O Programa Um Computador por Aluno (ProUCA) criado a partir da Lei nº 12.249/2010 (BRASIL, 2010), tinha como objetivo a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes e professores, de escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de laptops educacionais.

No entanto, pesquisas apontam que, inicialmente, o foco do ensino das tecnologias digitais nas escolas tinha um caráter emergencial, de atendimento às demandas capitalistas em que a sociedade passava a demandar pessoal qualificado para o uso operacional do computador. As tecnologias digitais não eram vistas como ferramentas de aprimoramento pedagógico. Sobre isso, Barreto e Rocha (2020, p. 8) relembram que “historicamente, no Brasil, a educação a distância emerge de uma necessidade de atender as demandas da globalização, que buscam preencher as lacunas de formação inicial, continuada e uma educação não formal encontrada na sociedade contemporânea”.

Mesmo com estratégias articuladas entre governo e especialistas em tecnologias advindos de universidades, alguns professores que compunham os programas de formação não encontraram as condições necessárias para a implantação da informática na educação. Para Valente e Almeida (2016), isso se deu tanto pela escassez de equipamentos, quanto por falta de comprometimento das instituições educacionais. Para os autores, as tecnológicas emergentes e as possibilidades advindas delas causaram um certo desequilíbrio na formação do professor, pelas gerações que ficaram entremeio as velhas e as novas tecnologias.

Como destacam Costa *et al.* (2013), a disponibilidade de acesso às TDIC em diferentes espaços e tempos nem sempre garante o seu uso significativo, pois

[...] o potencial do uso educativo crítico, criativo e intencional das TIC explicita-se na personalização dos processos de aprendizagem, na reflexão, na construção da própria identidade, na democratização do acesso às informações e no desenvolvimento da capacidade de construir conhecimentos (COSTA et al., 2013, p. 12).

Levando em consideração os aspectos logísticos em termos de tempo e eficácia, Costa *et al.* (2013) discute o potencial pedagógico das tecnologias e aponta que é preciso questionar para quê e quando utilizar determinada ferramenta, com fins de se efetivar os objetivos de aprendizagem previstos no currículo. Além disso, os autores levantam a necessidade de repensar esses objetivos, devido ao leque de opções que os recursos tecnológicos proporcionam. Assim como Araújo, Veit e Moreira (2012) quando afirmam que o uso de recursos tecnológicos sem uma fundamentação sobre o processo de aprendizagem é um equívoco, pois não se melhora o ensino apenas utilizando recursos instrucionais sofisticados. É preciso que os professores superem os obstáculos didáticos na utilização das TDIC, para a mediação do ensino em sala de aula; e esses obstáculos vão muito além da infraestrutura da escola.

Todavia, existem também obstáculos estruturais de origem cultural que dificultam a apropriação correta dos recursos tecnológicos. Schuhmacher *et al.* (2017) acredita que muitos professores entendem as TDIC como recursos de organização de aula e de comunicação, mas quando se analisa o uso destas no contexto didático, no uso em sala de aula, percebe-se que são poucas as aplicações regulares. Isso mostra que apesar das diversas potencialidades das TDIC, a construção do seu uso em sala de aula é comprometida por erros de conceitos dos professores em relação a sua funcionalidade, o que cria empecilhos para construir oportunidades didáticas em sua função docente através dos recursos digitais.

Segundo Costa *et al.* (2013), quando o professor compreende o potencial pedagógico das tecnologias altera-se também a sua postura e o modo como intervém nas práticas educativas. Como colocado por Kenski (2013), em tempos de mudanças, usar recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem requer planejamento, reflexão e redefinição dos papéis de alunos e professores. A autora defende ainda que a formação de professores também precisa considerar a dinâmica proposta pela sociedade digital para que estes assumam o seu papel, considerando a escola como um espaço privilegiado, para a sistematização contextualizada dos saberes e para formação de cidadãos críticos. Nesse viés, Almeida (2012, p. 1058) compreende que “após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a integração das TDIC na educação tornou-se prioridade das políticas educativas, evidenciando novos desafios às instituições formadoras e aos docentes.”

Logo, frente a essa fundamentação, a proposta de uma pesquisa bibliográfica se justifica para a investigação de como os pesquisadores têm abordado a temática e, conseqüentemente, publicado em revistas científicas; visto que esta permitirá uma sistematização que facilitará futuros trabalhos acadêmicos a partir de uma análise das compreensões dos professores sobre o uso pedagógico das TDIC nas escolas. Por isso, na próxima seção, apresentaremos um maior detalhamento de como se desenvolveu esta pesquisa, caracterizando sua abordagem metodológica.

## 8.3 Caminhos percorridos

A partir dos objetivos a serem alcançados na realização desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, na qual busca-se um aprofundamento da compreensão de um determinado contexto, sem a preocupação com a quantificação numérica do grupo pesquisado (GOLDENBERG, 2004).

Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994) ponderam que:

[...] os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si só não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que é que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 195).

Partindo dessa perspectiva em que os investigadores qualitativos fazem uso dos dados quantitativos de forma crítica, nesta pesquisa, para uma análise qualitativa, foi realizada, em primeira instância, uma pesquisa bibliográfica, a partir das produções científicas publicadas pelo indexador *SciELO*; a qual é uma das principais bases de periódicos de acesso aberto, sendo amplamente conhecida pela comunidade acadêmica nacional e internacional (uma vez que a base também possui artigos em inglês e espanhol). Outro fator que determinou a escolha dessa plataforma é a relevância da *SciELO* para a área das ciências sociais, principalmente no campo educacional, visto que o acesso a evidências científicas proporciona uma melhor compreensão sobre as decisões a serem tomadas no planejamento das aulas pois, pesquisas similares às realidades de cada escola contribuem na orientação sobre as diversas necessidades dos alunos e nos níveis de perfis didáticos que cada professor possui.

O critério empregado para a seleção dos artigos foi a leitura de seus respectivos resumos, buscando excluir aqueles que tinham como objeto de estudo o ensino superior, já que o foco da pesquisa é a educação básica. A amostra final, após considerados todos os critérios, culminou na seleção de novos artigos que compõem o corpus deste estudo, conforme apresentamos no quadro abaixo.

**Quadro 8.1** – Publicações utilizadas no corpus teórico.

Autor (es)	Título	Ano	Periódico/ Editora/ Universidade
BORGES, A. S.; RICHIT, A.	Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais.	2020	Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas.
FUZA, A. F.; MIRANDA, F. D. S. S.	Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores.	2020	Revista Brasileira de Educação. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A.O.	Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas.	2019	Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP.
ROSA, M.; CALDEIRA, J. P. S.	Conexões Matemáticas entre Professores em Cyberformação Mobile: como se mostram?	2018	Bolema – Boletim de Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro.
COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M.; NETO, J. A.	Saber digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais.	2018	Educação & Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação.
NAU, B.; BORGES, M. K.	Cartografias docentes no ciberespaço.	2017	Educação em Revista. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
LUCENA, S.	Culturas digitais e tecnologias móveis na educação.	2016	Educar em Revista. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
CHAGAS, M.F.L.; DEMOLY, K. R.A.; MENDES NETO, F. M.	Atenção a si e modos de conceber as tecnologias digitais na formação de professores.	2015	Educação em Revista. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
SANTOS, G. L	Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destrato didáticos a partir de um estudo de caso.	2014	Educar em Revista. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Fonte: elaboração própria (2022).

A partir destes nove artigos, o foco deste trabalho não se restringiu a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas, principalmente

quando os artigos selecionados consideraram a relação do uso pedagógico das TDIC e a formação de professores para seu uso.

Nesta perspectiva, a partir dos itens mais recorrentes, foi considerada uma proposta de discussão interpretativista, permitindo uma análise do pesquisador e a possibilidade de significados vindos de um olhar amplo para os dados. A adequação da proposta interpretativa nas pesquisas bibliográficas permite a identificação das formas de construção da realidade social, resultante da análise de significados das informações extraídas desses referenciais, ou seja, onde o pesquisador não se limite a investigar apenas as possíveis relações objetivas entre as variáveis.

Nascimento *et al.* (2019) asseguram que:

Os métodos quantitativos interpretativos, assim, se mostram como potenciais alternativas para pesquisadores que buscam ampliar o entendimento das variáveis envolvidas na investigação, podendo “enxergar” para além dos dados brutos (NASCIMENTO *et al.*, 2019, p. 778).

Considerando a abordagem e métodos expostos anteriormente, a próxima seção apresentará a discussão e interpretação dos dados à luz da fundamentação teórica trazida neste estudo, buscando refletir criticamente sobre os resultados encontrados a partir da perspectiva dos autores dessa análise.

## 8.4 Práticas dos professores da educação básica no uso das TDIC

Como apresentado, o estudo realizado, nesta pesquisa, a partir de uma pesquisa bibliográfica, propõe responder às questões: Como a literatura tem apresentado as práticas dos professores da educação básica no uso das TDIC? Como esses professores avaliam (classificam) suas experiências? Quais os desafios apresentados nestes artigos sobre o uso pedagógico das TDIC e a formação de professores?

Analisando os dados por meio da metodologia interpretativista que, para Vieira e Rivera (2012), objetiva tornar explícito os dados coletados e criar uma maior familiaridade com o problema, tal metodologia permitiu-nos verificar se pesquisas semelhantes já foram realizadas e elencar conceitos ou variáveis que indiquem hipóteses verificáveis.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento foi organizado selecionando alguns excertos, elencados pelos pesquisadores da área, quanto aos desafios e dificuldades que os professores da educação básica apresentam na docência mediada pelas tecnologias digitais, os quais serão apresentados e discutidos nesta seção.

Iniciando a análise dos artigos selecionados, é uma premissa analisar os saberes docentes para entendermos melhor os desafios inerentes dos professores junto às TDIC. Tardif (2002 apud BORGES; RICHIT, 2020, p. 559) buscando a natureza desses saberes destacou que “as fontes de aquisição dos saberes são sociais, tais como a família, o contexto social, a educação, a escola, as especializações, cursos, formações, livros, programas, sala de aulas, experiência, entre outros”,

ratificando que os saberes incorporados à prática profissional do professor sofrem uma influência direta da cultura que aquela comunidade escolar está inserida.

Nesse sentido, vivemos hoje uma nova cultura que nasceu da era digital, a cultura digital, também denominada de cibercultura. Definida por Pierre Lévy (1999), como um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Atualmente as demandas essenciais da ação docente sofrem ação direta da cibercultura, necessitando assim de uma revisão crítica da formação que permita a inclusão dos novos aspectos trazidos pela contemporaneidade.

Nau e Borges (2017) no artigo *Cartografias docentes no ciberespaço*, o qual teve como objetivo compreender práticas docentes de uso de tecnologias digitais efetivadas na escola, com vistas a contribuir para a reflexão sobre formação de professores, sustentam que:

A incorporação de TDIC na sala de aula precisa ser acompanhada de reflexão e redimensionamento das concepções e das ações que constituem a prática pedagógica, o que inclui a relação particular que o docente, como ser humano, estabelece com a tecnologia (NAU; BORGES, 2017, p. 3).

E, para isso, se torna basilar fazer uma análise de como as TDIC têm sido incorporadas no contexto escolar. Incentivos governamentais tais como o ProInfo, ProUCA e a disponibilização de Tablet Educacional, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo Integrado (BRASIL, 2007) viabilizaram as compras de equipamentos para as escolas e a instalação de redes de internet. Entretanto, pesquisas recentes mostram que o acesso aos aparatos tecnológicos nas escolas públicas não foi garantia de aproveitamento pedagógico afinal, as características predominantemente instrumentais dos programas focaram em sua maioria no manuseio de ferramentas, não permitindo a utilização didática destas, como novas formas efetivas de trabalho junto aos conteúdos curriculares.

Sampaio e Leite (1999, p. 74) afirmam que “o professor deve ter clareza do papel delas enquanto instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho”. Nesse sentido, faz-se essencial abrir os olhos para a nova realidade garantindo uma educação em consonância com os avanços vigentes.

Ao analisar a construção de novas práticas pedagógicas para o ensino fundamental a partir da formação inicial dos professores, Lucena (2016), em seu artigo *Culturas digitais e tecnologias móveis na educação* observou que, nos cursos de formação inicial de professores, as tecnologias não estão inseridas no currículo nas licenciaturas, durante o período de estágio supervisionado. Os alunos não são encorajados a criar atividades que utilizem as TDIC na sala de aula, mesmo quando o local do estágio possui essas tecnologias. A autora advoga que a formação inicial sem o incentivo à interação com as TDIC no processo pedagógico resulta na educação bancária<sup>9</sup> já criticada por Paulo Freire (1997), afinal, a falta de autonomia dos sujeitos que estão aprendendo

---

<sup>9</sup> A educação bancária é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos através da doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. A rigidez dessa posição nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 1997).

leva a uma irreal percepção da realidade resultando em indivíduos não críticos e não atuantes na sua comunidade.

Ainda para Lucena (2016, p. 286), “nesse sentido a escola continua sendo um espaço cujo desígnio acaba sendo transformar o diferente em igual; a heterogeneidade e homogeneidade; por meio da separação e hierarquização do conhecimento”. Entretanto, este é o caminho contrário às potencialidades que as TDIC oferecem de modificar as estratégias de busca de informações, que permite comunicações diversas e possibilidades de expressão que abrem espaço para a valorização do saber individual e, conseqüentemente, a diversificação no percurso de construção do conhecimento, o que traz maior criticidade ao sujeito.

Nesta perspectiva, Chagas, Demoly e Neto (2015), no artigo *Atenção a si e modos de conceber as tecnologias digitais na formação de professores*, o qual teve como objetivo discutir como professores concebem as tecnologias digitais e como esses ponto de vista se transformam no decorrer de oficinas de formação corroboram que:

Sem o espaço necessário para observar o próprio fazer, o que designamos como atenção a si, a formação desses sujeitos fica limitada a uma atuação mecanizada, hierarquizada pelo sistema, que prioriza receitas e tutoriais. Dessa forma, as mudanças nos modos de interagir com as ferramentas enquanto parte do aprender ficam restritas a uma visão utilitarista e mecanicista, uma perspectiva de distanciamento entre o humano e a máquina (CHAGAS; DEMOLY; NETO, 2015, p. 290).

Além disso, para os autores, a aprendizagem é uma experiência de transformação em que sanamos defasagens de nós mesmos para posteriormente criar uma diferenciação de si próprio, e uma transformação estrutural que potencializa a construção de conhecimento. A forma como os docentes se apropriam das TDIC é uma possibilidade para reflexão sobre como eles percebem a relação com os artefatos digitais. Quando o professor passa a ter um computador conectado é estabelecida uma forma de comunicação e de produção da informação descentralizada, coletiva e colaborativa. Mas apenas essa conectividade não é suficiente para qualificarmos como situação ideal para o uso das TDIC no contexto escolar.

Podemos compreender isso, a partir da pesquisa de Nau e Borges (2017), ao constatarem que:

Na ausência de inovações ou desestabilizações mobilizadas pelos profissionais da educação em sua prática, tanto as políticas quanto as práticas docentes configuram-se como caixas-pretas improdutivas, pois se reduzem a prescrições generalizáveis nas quais os professores assumem o papel de intermediários (NAU; BORGES, 2017, p. 10).

Em uma pesquisa sobre a trajetória de navegação dos professores na internet, para a realização de uma mesma sequência didática, Nau e Borges concluíram que muitos ainda trabalham com seus alunos como receptores de informações, sendo estas memorizadas através de mídias como vídeos e questionários online, em que o educando simplesmente procura a resposta na internet. Além do mais, a pesquisa mostrou que a maioria dos professores não

prepara atividades em que o educando possa produzir conteúdo ou mesmo em que este emita opiniões por meio do uso das tecnologias.

Por conseguinte, ainda é latente nas escolas a lógica pedagógica que coloca o professor como protagonista do processo de ensino, fazendo com que recursos tecnológicos disponíveis não sejam adequadamente utilizados. Além disso, há obstáculos estruturais de origem cultural que dificultam a apropriação dos recursos tecnológicos. Kenski (2013) atesta que a cultura digital é um desafio para os professores, uma vez que o ambiente virtual assume poderes e domínios em relação ao docente, que os ameaça e os diminui, e a tecnologia acaba posicionando-se como mais importante do que o processo que leva a aprendizagem.

Coelho, Costa e Mattar Neto (2018), no artigo *Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais*, confirmaram tais proposições quando realizaram um estudo sobre as interferências e potencialidades das TDIC nas escolas, baseando-se na proposta de Prensky (2001, 2012) sobre os conceitos de nativos e imigrantes digitais. Com isso, verificaram que existe uma crise dos modelos identitários, ao trazerem um panorama de como as mudanças geracionais estão sendo tratadas pelas políticas educacionais brasileiras e como as TDIC estão sendo inseridas no ensino básico.

Para Prensky (2001), os nativos digitais são aqueles que cresceram inseridos e cercados pelas TICs, em especial as digitais. Já os imigrantes digitais tiveram um acesso gradual às tecnologias digitais, não nasceram inseridos na cultura digital, e por isso socializaram de maneira diferente.

Gradualmente, a cultura digital está sendo implantada nas escolas, seja pela menor rigidez no desenvolvimento e implantação dos currículos, pelo maior número de disciplinas que buscam utilizar os aparatos tecnológicos, como também a partir do incentivo das políticas públicas já mencionadas. Entretanto, segundo Prensky (2001, 2012), um dos maiores problemas de nossa contemporaneidade é a diferença entre as necessidades daqueles que nasceram em um mundo já permeado pelas tecnologias, os conhecidos nativos digitais e as decisões educativas tomadas por aqueles que tiveram que imigrar para as tecnologias, os imigrantes digitais.

Neste sentido, para Coelho, Costa e Mattar Neto (2018, p. 1087), uma das soluções é que as políticas educacionais sejam delineadas para “gerir imigrantes digitais quanto nativos digitais, visto que não há uma homogeneidade no público-alvo, nem no grupo gestor e na equipe de professores”. Ou seja, há uma urgência no saber digital, mas existe a necessidade de refletir sobre a heterogeneidade existente no grupo de professores e alunos envolvidos para ponderá-la antes de estabelecer regras de aprendizagem ou uso das TDIC em sala de aula.

Não obstante, esta divergência de interesses entre os imigrantes e nativos digitais, no contexto escolar, dificulta o consenso para o efetivo uso das TDIC, pois, enquanto os nativos digitais já estão sensivelmente inseridos no uso das novas mídias (nasceram utilizando-as), os imigrantes digitais necessitam, inicialmente, buscar um maior entendimento sobre o nível de praticidade dos aparatos tecnológicos para posteriormente se atraírem pela cultura digital.

Corroborando as ideias de Coelho, Costa e Mattar Neto (2018), pode-se perceber que essa heterogeneidade é reforçada por Rosa e Caldeira (2018), no artigo *Conexões Matemáticas entre Professores em Cyberformação Mobile: como se mostram?* Quando os autores refletem:

[...] entendemos que é preciso que se crie, se invente, se afaste da reprodução de atividades, técnicas e metodologias, pois, a cada minuto, há algo surgindo, seja recurso ou processo, e o professor, caso não se desfaça da reprodução, será eternamente dependente de uma técnica que anteriormente lhe tenha sido apresentada (ROSA; CALDEIRA, 2018, p. 1074).

O desafio da inserção das TDIC nas escolas potencializa as mudanças didáticas advindas da necessidade de desconstrução do professor como detentor da informação para um mediador na construção do conhecimento do aluno, independentemente de sua área de ensino. Nessa direção, alguns artigos analisados trazem a aplicação do uso das TDIC em disciplinas específicas, tais como: nas aulas de música, em que as professoras executaram diversas atividades musicais, a partir do aplicativos disponibilizados no curso de extensão, contexto de atividade formativa utilizado como objeto da referida pesquisa (BORGES; RICHIT, 2020); nas aulas de matemática, em que foram disponibilizados smartphones para o acesso móvel a plataformas online como *Facebook e Whatsapp*, enquanto os participantes encontravam-se dispersos geograficamente (ROSA; CALDEIRA, 2018), produzindo assim o conhecimento do mundo habitado pela sociedade atraída pela conectividade digital em que, na maioria das vezes, estão os seus alunos nativos digitais.

Apesar das adversidades já relatadas, ao analisar as pesquisas realizadas nos artigos selecionados, percebemos que as experiências dos professores com as TDIC têm sido relativamente positivas. Buscando compreender as competências evidenciadas pelos docentes que possuem boas práticas com as tecnologias digitais (sujeitos que ministram disciplinas utilizando a abordagem semipresencial), Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), no artigo *Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas*, relataram que:

A conversa com outro colega, no que se refere ao uso de tecnologias na sala de aula, possibilitou troca de conhecimentos. Apontaram também situações de aprendizado de recursos que facilitaram suas práticas pedagógicas (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019, p. 11).

De acordo com os professores participantes dos estudos de Modelski *et al.*, a aprendizagem de conceitos básicos de uma determinada ferramenta tecnológica, com os colegas, deu mais confiança a eles para utilizarem tais TDIC em outros contextos. Ou seja, levaram em consideração as boas práticas pedagógicas através das trocas de experiências; este é um exemplo positivo de como a necessidade acaba criando afinidades, revelando como esta familiaridade faz com o que o professor foque sua atenção para as possibilidades didáticas de uso pedagógico e não mais em questões técnicas relacionadas ao aparato. Alguns docentes disseram que mesmo não fazendo cursos específicos para a aprendizagem sobre os usos das TDIC, acabam aprendendo, pois perguntaram aos colegas professores se já usaram tal ferramenta e como as usaram.

Porém, as dificuldades diagnosticadas nos artigos analisados residem na relação entre o uso pedagógico das TDIC e a formação de professores. A compreensão é de que os cursos de formação inicial ainda estão desarticulados das demandas da cibercultura, mantendo uma didática com foco no papel do professor como transmissor da informação e não como mediador da aprendizagem, por meio de uma fluência digital, a qual para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 6), acontece mediante “à utilização dos recursos tecnológicos de modo integrado, em que o professor faz uso dos artefatos e produz conteúdo/material através dos mesmos de forma crítica, reflexiva e criativa”.

De tal forma, é relevante que os professores tenham cada vez mais contato com os recursos tecnológicos de maneira a construir uma “familiaridade” e com isso a possibilidade de ampliar o seu uso. Para que isso ocorra é fundamental uma constante atualização dos professores, possibilitando que estes acompanhem as mudanças dos avanços tecnológicos e não desanimem perante os desafios do aprendizado.

Fuza e Miranda (2020), no artigo *Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores*, também lançaram luzes sobre essa dificuldade ao buscarem compreender as propostas de conceito do “digital” nas diferentes áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos finais do ensino fundamental. Para Fuza e Miranda (2020), o documento traz lacunas na compreensão do que é o digital ao afirmarem que:

[...] a problemática é que o documento não aponta encaminhamentos metodológicos para lidar com os conteúdos, apenas os delimita, deixando totalmente a cargo dos estados e, conseqüentemente, das instituições esse trabalho (FUZA; MIRANDA, 2020, p. 18).

Por esse motivo, cabe ao professor e/ou a escola adaptar o documento no momento da construção do currículo escolar, revelando assim a insuficiência de tal documento normativo. Ao trazer múltiplos conceitos sobre as tecnologias digitais, um espaço é aberto para que a visão tecnicista e tradicional das tecnologias seja mantida nas escolas.

## 8.5 Considerações finais

A presente pesquisa teve como proposta discutir sobre os principais desafios e dificuldades que professores da educação básica apresentam na docência mediada pelas tecnologias digitais durante sua formação e prática. Com a realização desse estudo, apresentamos os resultados de nove artigos, publicados entre os anos de 2011 e 2020, extraídos da base de dados *SciELO* sobre as diferentes perspectivas referentes ao uso pedagógico das TDIC pelos professores.

Ao utilizarmos a pesquisa bibliográfica como metodologia do trabalho, foi possível depreender que, dissertar sobre a temática, investigada por diferentes pesquisadores, nos possibilitou conhecer mais a fundo as práticas dos professores da educação básica no uso das TDIC.

A apropriação dos professores no uso das TDIC encontra dificuldades de ordem pessoal nas práticas de letramentos, principalmente os digitais, os quais são reflexos direto dos requisitos culturais impostos pela cibercultura e por isso influenciam diretamente em suas vivências profissionais, conforme afirmado por Tardif (2002). Entretanto, são poucos os incentivos de formação inicial para os professores pois, conforme apontado por alguns autores dos artigos analisados, o ensino sobre o uso das novas tecnologias digitais não está inserido no currículo das licenciaturas analisadas.

Considerando o enfoque construtivista de Piaget<sup>10</sup> (1987) no processo de ensino, os desafios apresentados nestes artigos sobre o uso pedagógico das TDIC e a formação de professores residem na interação entre o sujeito, os meios e as estruturas, visto que, no processo de construção do conhecimento utilizando as TDIC, há a necessidade de conciliar as práticas tradicionais de ensino com as possíveis versões digitais desse processo.

Porém, mesmo frente às adversidades dos professores no avanço e adaptação às novas tecnologias digitais, algumas pesquisas apontaram que os professores avaliam de maneira positiva suas experiências. Para eles as inovações nas práticas pedagógicas ocorrem principalmente nas trocas de experiências com os colegas, pois a aprendizagem informal de conceitos básicos traz confiança para que utilizem as TDIC em outros contextos.

Percebemos, assim, que essa naturalidade no uso dos aparatos tecnológicos acontece quando, tanto espaços físicos quanto a troca de experiências são criados estrategicamente, de maneira que os professores experimentem, discutam e troquem informações sobre as possibilidades didáticas que as TDIC oferecem, proporcionando um desenvolvimento natural de competências capazes de possibilitar a transposição das barreiras entre alunos e professores.

Concluimos que esta pesquisa buscou contribuir com uma investigação crítica das principais barreiras encontradas pelos professores da educação básica para se utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, podendo assim auxiliar futuras adaptações para o desenvolvimento da aprendizagem correta no uso didático das TDIC principalmente em pesquisas que buscarão um contraponto entre o uso das TDIC antes e após o ensino remoto ou mesmo a problematização do acesso e apropriação dos aparatos digitais considerando a contextualização das tecnologias digitais dentro da prática escolar ocorrida no período pandêmico.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, 2012. p. 1053-1072.

---

<sup>10</sup> No construtivismo o sujeito é visto como capaz de produzir o conhecimento na interação com o meio físico e social. Na perspectiva pedagógica, é proposto que o aluno efetivamente participe do próprio aprendizado na ação recíproca entre ele e o meio onde este aprendiz construirá relações com o mundo e será o responsável pelo significado da aprendizagem (PIAGET, 1987).

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração, Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, 2012. p. 57-82.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. **Políticas de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações**. São Paulo: CIEB, 2016.
- ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A.; MOREIRA, M. A. Modelos computacionais no ensino-aprendizagem de física: um referencial de trabalho. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre. v. 17 n. 2, p. 341-366, 2012.
- BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2013.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. R. COVID 19 e educação: Resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997**. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 12249 de 14 de julho de 2010**. Cria o Programa um computador por aluno-PROUCA e institui o Regime Especial de aquisição de computadores para uso educacional-RECOMPE, entre outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 2010.
- BORGES, A. S.; RICHIT, A. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. Cafajeste. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 176, 2020, p. 555-574.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educarede, 2006. *In: III Congresso Ibero-Americano Educarede: Educação, Internet E Oportunidades. Anais*. São Paulo, 2006.
- CHAGAS, M. F. L.; DEMOLY, K. R. A.; MENDES NETO, F. M. Atenção a si e modos de conceber as tecnologias digitais na formação de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 277-301, mar. 2015.
- COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M.; MATTAR NETO, J. A. Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, 2018. p. 1077-1094.

- COSTA, F. A. (Coord.). **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador**. 1. ed. São Paulo: Santillana, 2012.
- DAMARIS, M. **Tecnologia, TIC e TDIC: definição, utilização e diferenças dos conceitos**. 2020. Disponível em: < [https://youtu.be/jscl2\\_t36eY?feature=shared](https://youtu.be/jscl2_t36eY?feature=shared)>. Acesso em: 23 de nov. 2021.
- FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. *In*: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução a Psicologia Escolar**, p. 61-78. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- FUZA, A. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250009, 2020.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9ª. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2013.
- LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, março de 2016.
- MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A.O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019.
- NASCIMENTO, C. E. G. Fake news, mentira organizada e educação: uma reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 243-263, mar. 2020.
- NASCIMENTO, M. *et al.* Métodos Quantitativos Interpretativos na Educação em Ciências: Abordagens para Análise Multivariada de Dados. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 775-800, 2019.
- NAU, B.; BORGES, M. K. Cartografias docentes no ciberespaço. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e158663, 2017.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Ibero americana de educación**, n. 24, p. 63-90, 2000.

- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. **Bradford**, v. 9, n. 5, p. 2-6, 2001.
- PRENSKY, M. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. YAMAGUTE, E. (Trad.). São Paulo: Senac, 2012.
- RESENDE, S. **Poder da mentira bem contada é tema do UFMG Talks de outubro**. 2019. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-talks-aborda-o-poder-da-fake-news>>. Acesso em: 23 de nov. 2021.
- ROSA, M.; CALDEIRA, J. P. S. Conexões Matemáticas entre Professores em Cyberformação Mobile: como se mostram? **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 62, 2018. p. 1068-1091.
- SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SCHIMIGUEL, J.; ELOY, M. F.; OKANO, M. T. Investigating Remote and Live Lessons through Collaborative Tools during Covid-19Quarantine: Experience Report. **Research Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020.
- SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc. educ.** Bauru, v. 23, n.3, p. 563-576, 2017.
- SILVA, E. R. *et al.* (Org.). Caracterização das Pesquisas de Teses em Administração com Abordagem Qualitativa. *In: XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão*. Universidade Caxias do Sul. **Anais eletrônicos**. Caxias do Sul, p. 1-16, 2016.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TELES, G. *et al.* Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: Matrizes Curriculares das Licenciaturas. *In: III Congresso sobre Tecnologias na educação, Cultura Maker na escola*. **Anais**. Fortaleza, p. 57-67, 2018.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. de. Visão analítica Da informática na educação no Brasil: A questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 1997.
- VIEIRA, A. M.; RIVERA, D. P. B. A Hermenêutica no Campo Organizacional: duas possibilidades interpretativistas de pesquisa. **Rev. Bras. Gest. Neg.**, São Paulo, v. 14, n. 44, p. 261-273, 2012.

# MARIA MONTESSORI E AS ESPECIFICIDADES DE SEU MÉTODO DE ENSINO

**Daluza Mara Ribeiro Oliveira**  
**Andrêsa Helena de Lima**  
**Silmara Aparecida dos Santos**

## 9.1 Introdução

A escola tem um papel essencial de transformação por sua capacidade de formar pessoas aptas a tomar atitudes e decisões que transformam a sociedade. De acordo com as ideias de Franco, Libâneo e Pimenta (2001), a Educação é compreendida enquanto um processo que possibilita a formação das qualidades do sujeito. Nesse sentido, a busca pela plena realização do indivíduo inicia-se desde os primeiros anos de vida por meio da educação, que com experiências e descobertas instiga a procura pelo entendimento daquilo que o faz progredir em um mundo em que os valores culturais, econômicos e políticos são tão controversos.

A partir disso, o ambiente escolar, com suas diferentes práticas, se torna um âmbito significativo para a construção e desenvolvimento do ser humano, favorecendo a ampliação de suas habilidades. Hofstatter (2021) e Fassa (2011) explicitam que sujeito já nasce com as potencialidades, no entanto, estas se desenvolvem conforme as condições, ou seja, a partir do que lhe é oferecido. E o espaço escolar diariamente oferece múltiplas condições para o progresso dos indivíduos.

Considerando os pressupostos, o presente artigo propõe-se a fazer uma breve reflexão a respeito do Método Montessoriano elaborado pela cientista italiana Maria Montessori (1870 – 1952). Atualmente existem escolas que utilizam o método Montessori em todas as partes do mundo, e apesar dele não ser novo, traz ideias revolucionárias.

Assim, centrando-se na problemática: quais as especificidades do método de ensino de Maria Montessori?” nós propomos buscar respostas para este questionamento, na tentativa de compreender o Método e suas implicações no sistema educacional. Nesse sentido, a produção deste artigo se justifica, uma vez que a temática segue fundamentada no fato de que a construção do conhecimento deve ser feita em um lugar em que a escolha das ocupações é livre, buscando uma autoeducação na variedade de situações adequadas ao desenvolvimento e à organização da personalidade.

## 9.2 Maria Montessori: “uma mulher extraordinária”<sup>11</sup>

Maria Tecla Artemisia Montessori, médica, cientista, feminista e educadora nasceu em 1870, na Itália. À frente do seu tempo, rompe paradigmas ao concluir o curso de medicina no ano de 1896, sendo, segundo Lillard (2017, p. 14), “a primeira mulher formada na Escola de Medicina pela Universidade de Roma”. Atuando como médica, “nunca se afastou dos estudos e pesquisas” (DUTRA, 2015, p. 5), nos quais produziu experiências que desenvolveram ainda mais seu conhecimento científico.

Sua luta e resistência aos padrões sociais da época não foram fáceis, todavia sua busca incansável pelo conhecimento ampliou as possibilidades profissionais de sua trajetória de vida. Como advoga Dutra (2015),

[...] momentos difíceis não faltaram. Imagine, só! Ela era a única moça na faculdade e no país inteiro a fazer o curso de Medicina. No começo, seus colegas e professores a menosprezavam e faziam graças. Algumas vezes Maria respondia com bom humor, outra ignorava e outra tinha que ser muito firme. Aos poucos, porém, a maioria percebeu que ela não estava ali por capricho e passaram a admirá-la por sua coragem e suas conquistas (DUTRA, 2015, p. 5).

Feminista, permanece solteira, preferindo se dedicar à vida profissional e à ciência. Apesar disso, ela “não era de ferro” (DUTRA, 2015, p. 6), e num momento em que era vergonhoso ser mãe solteira, Montessori dá à luz seu único filho, concebido de seu relacionamento amoroso com o Dr. Giuseppe Montesano, com quem trabalhou em uma clínica psiquiatra. Infelizmente, devido ao tradicionalismo da época, precisou omitir seu papel de mãe.

Todavia, mesmo passando uma situação difícil na vida pessoal, prefere expor suas ideias e estudos em palestras, conferências e viagens internacionais – situação pouco desempenhada por uma mulher do século XIX, na qual a vida girava em torno dos “arquétipos do feminino tradicional, como a submissão, o recato, a fidelidade” (LELIS; PAULA, 2008, p. 169). Algo que não se deve fazer é negar os vestígios que indicam o tradicionalismo existente na época, e por esses fatos, as evidentes limitações passadas por Montessori.

Trabalhar como auxiliar do Dr. Montesano permitiu-lhe desenvolver um trabalho com as crianças com deficiência mental no hospital psiquiátrico em Roma. Analisando o comportamento dessas crianças, ela chegou à conclusão de que a “questão das crianças com transtornos mentais era muito mais da ordem pedagógica que médica” (MONTESSORI, 1952, p. 23).

Desenvolve então, estudos e experiências usando métodos que fugiam do convencional, permitindo a criação de uma metodologia peculiar que culminou na fundação da “*Casa dei Bambini*” em 1907. De acordo com Cambi (1999):

---

<sup>11</sup> SILVA (1939).

[...] nas “Casas das Crianças” a criança não é guardada ou educada, mas preparada para um livre crescimento moral e intelectual, através do uso de um material científico especialmente construído e a ação das professoras que estimulam e acompanham o ordenamento infantil e o crescimento da criança, sem imposições ou noções, antes favorecendo o desenvolvimento no jogo, por meio do jogo (CAMBI, 1999, p. 496).

Segundo Fassa (2011, n.p), Montessori “foi percebendo nas crianças um anseio de dignidade pessoal, amor ao trabalho, desejo de aprendizagem e uma evolução social importante”, por isso ela defende a pedagogia associada à antropologia e psicologia, enfatizando uma abordagem interdisciplinar que promoveria um desenvolvimento pessoal e social.

Maria Montessori, encarregada na Itália da educação dos retardados, consagrou-se na análise dos mesmos. Descobriu que as disfunções apresentadas eram quase mais de ordem psicológica que médica. Ela pesquisou de frente as questões de fundo do desenvolvimento intelectual e da pedagogia infantil. Com uma habilíssima generalização, Montessori aplicou imediatamente aos normais àquilo que ensinava os débeis mentais: no primeiro estágio do desenvolvimento a criança aprende mais com a ação que com o pensamento; um oportuno material, que serviria para alimentar a ação, conduziria a consciência muito mais rapidamente do que bons livros e o uso da linguagem especificamente. Em tal modo, a sábia observação de uma assistente de psiquiatria sobre o mecanismo mental dos retardados constituiu o ponto de partida de um método geral com repercussão incalculável no mundo inteiro (PIAGET, 1969, p. 151)<sup>12</sup>.

Seu sistema foi influenciado por ideias educativas de pensadores anteriores a ela, porém sua metodologia aplica-se aos princípios da Escola Nova, baseando-se nas contribuições de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, na psicologia e, principalmente, na crítica ao estilo da educação tradicional.

Desse modo, ficou mundialmente conhecida como a criadora do sistema educacional que leva seu nome, recebendo críticas pela propagação de sua teoria e práticas metodológicas, além de ser apoiada pelo governo do fascista Mussolini. Esse fato trouxe consequências graves para Montessori, tendo que sair da Itália e ver seu filho, Mario Montessori, ser preso em 1940.

Maria Montessori criticou as escolas regulares tradicionalistas devido a sua incapacidade de orientar a educação das crianças com base em suas próprias necessidades, por isso, de acordo com Rohrs (2010), Montessori configurava-se como sendo a figura que representava uma nova educação.

Seu acervo bibliográfico e suas pesquisas possuem características contemporâneas e todo esse aparato metodológico foi amplamente divulgado pela própria educadora em vários países.

---

<sup>12</sup> Ressalta-se que há alguns termos que não são mais usados por terem o sentido pejorativo, no entanto, manteve-se a citação por considerar a sua relevância para o texto.

Ao longo da vida publicou importantes obras, que foram traduzidas e publicadas em diferentes épocas. Foi também nomeada três vezes para o prêmio Nobel, em 1949, 1950 e 1951 e contribuiu, de forma pioneira, para a evolução dos estudos na área da Educação. Morreu aos 81 anos, em 6 de maio de 1952, na Holanda, devido a uma hemorragia cerebral. Juntamente com Rousseau e Pestalozzi, Maria Montessori elenca a história da pedagogia como “uma das figuras autênticas da Educação Nova enquanto movimento internacional” (RÖHRS, 2013, p. 204). Maria Montessori, conforme Scochera (2002, p. 285) descreveu, “era uma mulher que não seguia doutrinas, mas as indagava e se apropriava daquilo que lhe interessava”.

### 9.3 As especificidades do Método Montessori: uma breve reflexão

Numa tentativa de síntese, abordaremos neste tópico alguns aspectos da Pedagogia Montessoriana que ajudarão em uma melhor compreensão de suas especificidades. Iniciamos explicitando os três Pilares.

Dentre as inúmeras propostas que procuraram inovar a organização do trabalho didático, a de Maria Montessori (1870-1952) sem dúvida ganhou muito destaque. Em primeiro lugar vale ressaltar que a maior parte da proposta metodológica de Montessori é a respeito do desenvolvimento da criança, deste modo, resumidamente, esta possui três pilares: a criança, o ambiente e o adulto (professor).

Adequando a metodologia com base em “liberdade, atividade e independência” (MONTESSORI, 1965, p. 15), a Pedagogia de Montessori é fundamentada em princípios psicológicos dedicados a uma nova disposição didática que respeita as singularidades de cada aluno. Desse modo, as práticas montessorianas promovem a liberdade para que a criança seja constantemente ativa e, por conseguinte, autônoma. O primordial da Metodologia Montessoriana é a liberdade de escolha da criança, o que a torna autora da própria educação.

O desenvolvimento da linguagem, relações sociais e dos sentidos está intimamente relacionado com o fato de como cada indivíduo se estabelece ou orienta e de como o ambiente dá suporte à função educativa. Por isso Montessori (1949) ressalta que:

[...] o primeiro passo da educação é prover a criança de um meio que lhe permita desenvolver as funções que lhe foram designadas pela natureza. Isso não significa que devemos contentá-la e deixá-la fazer tudo que lhe agrada, mas nos dispor a colaborar com a ordem da natureza, com uma de suas leis, que quer que esse desenvolvimento se efetue por experiências próprias da criança (MONTESSORI, 1949, p. 82).

No Método Montessori, a construção do conhecimento e da autonomia deve ser trabalhada desde a primeira infância, com meios sensoriais e práticas de exercícios que favoreçam o desenvolvimento manual, focados sempre na construção da independência do aluno. Tendo em vista esses fundamentos, Montessori (1939, p. 269) advoga a respeito da importância da

execução de uma reforma no ensino tradicional ressaltando que a escola primária que está por vir “receberá crianças como as nossas que saberão vestir-se, despir-se, lavar-se, que conhecerão as regras da correção nos modos e estarão sobejamente disciplinadas, e me atrevo a dizer que estarão disciplinadas porque foram educadas com liberdade”.

Compreende-se então que a criança, um ser que sente, pensa e age, será a própria construtora de seu conhecimento. Essa criança apresentará, assim, por meio da autoeducação, uma transformação total no quesito educacional, e este, permeado pela observação, promoverá ao educador entendimento das manifestações individuais de todas as crianças, facilitando o ensino e a aprendizagem.

Sabendo da suma importância da observação para a prática pedagógica, Montessori (1965) evidencia que o método deve ser baseado na liberdade de expressão que permita com que as crianças mostrem suas habilidades e suas demandas. Assim sendo, o método se inicia pelo cultivo da atenção, despertando à vontade, articulando a inteligência e a imaginação criativa para que a criança possa manipular o que está ao seu redor.

De acordo com Rohrs (2010, p. 12), Montessori coloca a criança no centro de sua metodologia, pois, “a infância era, a seu ver, a fase crítica na evolução do indivíduo, o período durante o qual são lançadas as bases de todo o desenvolvimento ulterior”. Esse desenvolvimento é guiado pelo descobrimento dos vários fundamentos psicológicos e fisiológicos da criança.

Assim, o papel do ambiente é fundamental para o ensino e a aprendizagem, com a importância central de ser organizado de acordo com as exigências psicofísicas de cada aluno. De acordo com Busquets (2003), Montessori defende a autoaprendizagem baseando-se na organização das classes como ambientes facilitadores. Nele deve haver:

[...] mesinhas de formas variadas que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. [...] Uma pia bem baixa, acessível às crianças, de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos estes móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários fechados por cortinas ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar estes móveis e acomodar dentro deles seus pertences (MONTESSORI, 1965, p. 42).

Desse modo, o ambiente ideal para se aplicar o ensino Montessori “deve ser um local espaçoso, silencioso e em contato com a natureza [...] onde as crianças têm liberdade para se movimentarem e se comunicarem” (LAMORÈA, 1996, p. 99). Pode-se observar a grande contribuição social interligada à metodologia montessoriana, visando o bem-estar coletivo, até hoje essencial no ensino montessoriano.

O Método adota, nessa perspectiva, um ambiente propício à evolução do potencial da criança, e cabe ao educador preparar o espaço para esse momento. Portanto, no Método Montessori compreende-se que o ambiente é um dos fatores que estrutura a aprendizagem, por isso o planejamento docente se faz tão necessário, evidenciando a preocupação de Montessori com a formação de professores capacitados para a transformação da prática pedagógica.

## 9.4 A Aplicação do Método Montessori

Partindo da compreensão dos pilares da Metodologia Montessoriana e aceitando a missiva de “começar a educação da criança com o concreto e não com o abstrato” (KRAMER, 1976, p. 63), são desenvolvidos três tipos de atividades ao aplicar-se o Método Montessori:

- Atividades da vida prática – trabalham a coordenação, concentração, independência e disciplina, abordando também a relação social, a tolerância e a cortesia.
- Atividades sensoriais – trabalham o refinamento dos cinco sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato).
- Atividades de aquisição cultural – trabalham as habilidades adquiridas nas atividades de vida prática e sensoriais, abordando a linguagem, escrita, leitura e conhecimentos matemáticos<sup>13</sup>.

Para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, os materiais sugeridos por Montessori (1965) são, dentre outros: Tábua de Séguin; Torre Rosa; Encaixes Sólidos; Letras de Lixa; Material Dourado; Material de Vida Prática; Caixa de Fusos; Barras Vermelhas e Azuis; Caixa de Numeração e Blocos Lógicos. O material sensorial é construído por uma série de objetos agrupados, segundo uma determinada qualidade dos corpos, tais como “cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura; assim como os sininhos que dão os tons musicais” (MONTESSORI, 1965, p. 103).

Essas atividades são realizadas automaticamente pela criança e seu desenvolvimento surge por meio da educação. Dessa forma, “educação não é algo que o professor faz, mas [...] um processo natural que se desenvolve espontaneamente no ser humano” (MONTESSORI, 1967, p. 8). Assim, “a tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir” (FERRARI, 2004, p.13).

Pode-se ver então a diferença entre os métodos tradicionais de ensino e a educação em Montessori: no primeiro caso há uma forma direta de repassar o conhecimento, sem respeitar as singularidades de cada aluno, e no segundo caso o ensino e a aprendizagem são feitos de maneira a acatar o desenvolvimento gradual do indivíduo, sem forçá-lo, mas ao mesmo tempo incentivando-o a evoluir. Por isso, conforme Montessori (2017, p. 124), verificamos que, “estamos repletos de preconceitos no que se refere à psicologia infantil. Até hoje, pensávamos em dominar as crianças de fora para dentro, mediante a força, ao invés de conquistá-las como seres humanos que são”.

---

<sup>13</sup> Informações elaboradas pelas autoras com base nos estudos realizados.

A educação em Montessori valoriza imensamente o respeito ao indivíduo como um todo: físico, emocional, intelectual e espiritual. As atividades de vida prática são elementos fundamentais da Metodologia Montessoriana, pois elas promovem a integração e ajudam as crianças a trocarem experiências em sociedade, melhorando sua evolução, não apenas individual. “No método Montessori, os trabalhos dos educandos sempre recebem uma mensagem, como ‘muito bem’, ‘parabéns’, ‘venha procurar-me’ etc., de maneira a haver sempre contato afetivo entre professor e educando, para que haja confiança entre ambos” (NÈRICI, 1986, p. 48).

Tomando como base as ideias da educadora, recorreremos a Silva (2000, p. 289), que diz que “a divisão do programa é um ponto capital do plano, visto que exige do professor sentido metodológico muito apurado, ao mesmo tempo em que se deve ter em vista a psicologia do aluno”. Por esse motivo, a observação é a parte mais necessária para determinar quando a interferência é útil, quando as crianças dominaram um material ou quais novos materiais apresentar, pois:

[...] munido de seu programa, tomado como contrato entre ele e o mestre, o aluno trabalha na sala (laboratório) onde o mestre especializado está pronto a aconselhá-lo e a corrigir-lhe o trabalho e onde se encontra todo o material de que pode precisar. A entrada e saída dos laboratórios é livre, sem que haja nenhum horário das disciplinas (SILVA, 2000, p. 298-299).

Por isso a interferência astuta é crucial para ajudar o desenvolvimento natural da criança. Para Montessori, “a dignidade humana deriva do sentimento da própria independência” (MONTESSORI, 1923, p. 46), por isso a atuação deve ser ativa, porém, indireta. A cientista ainda enuncia que é fundamental proporcionar à criança a liberdade, que não está relacionada com “abandoná-la”, mas sim, dar subsídios para a sua independência e desenvolvimento.

Tal liberdade cedida à criança deve ser trabalhada em conjunto com a disciplina, pois pensar na aplicação do método Montessori sem disciplina é impossível, porque “o princípio fundamental era que uma não podia ser conquistada sem a outra” (ROHRS, 2010, p. 19). Consegue-se, portanto, compreender as manifestações das crianças no que diz respeito à concentração, quando estas interagem com os exercícios propostos pela Metodologia Montessoriana.

A especificidade da Metodologia Montessoriana é, segundo Rohrs (2010), nivelar o desenvolvimento interno ao externo para que estes se complementem. Vale refletir sobre um dos pensamentos de Maria Montessori, para um reexame, hoje, à luz da psicologia da aprendizagem: o professor “aprenderá da própria criança os meios e o caminho de sua própria educação, isto é, aprenderá com a criança a se aperfeiçoar como educador” (MONTESSORI, 1965, p. 57).

A educação Montessoriana tem por objetivo levar o indivíduo ao conhecimento do real, em que a consciência de si mesmo e do mundo em que se está inserido faz do homem, de acordo com Valentina (1983), um ser livre que responde aos apelos do meio. Nesse sentido,

[...] as origens do desenvolvimento são interiores. A criança não cresce porque se alimenta, porque respira, porque se encontra em condições de clima favorável; cresce porque a vida, exuberante dentro de si, se desenvolve; porque o germe fecundo de onde esta vida provém evolui em

conformidade com o impulso do destino biológico fixado pela hereditariedade (MONTESSORI, 1952, p. 49).

Como se pode observar, a Metodologia Montessoriana busca o desenvolvimento natural do indivíduo visando ampliar “o seu potencial para a criatividade, independência, disciplina interior e autoconfiança” (LILLARD, 2017, p. 125), incentivado por um ambiente devidamente adaptado para suas necessidades, tendo em vista muito mais que a transmissão do conhecimento.

Mas a criança se autoeducará: ela escolherá livremente as ocupações que lhe trará as melhores condições para o desenvolvimento da sua personalidade. Portanto, as diretrizes metodológicas de Maria Montessori basearam-se na construção da personalidade da criança por meio do trabalho, do ritmo próprio, da liberdade, da ordem e do respeito. Essa autoeducação é promovida desde a primeira infância, onde, segundo Lillard (2017), Montessori observou períodos sensíveis quanto ao desenvolvimento das crianças. São eles:

- 1º - Ordem: a necessidade da criança por um ambiente organizado (a sua maneira);
- 2º - Exploração do Ambiente: geralmente feito com as mãos ou a língua, membros dos sentidos que estão ligados à inteligência;
- 3º - Marcha: facilmente identificada e geralmente ligada à fase em que a criança começa a andar;
- 4º - Interesse em Objetos: na maioria das vezes, pequenos e com detalhes;
- 5º - Interesse na Vida Social e seus aspectos (LILLARD, 2017).

Esses períodos são as etapas de autoeducação utilizadas em cada faixa etária. Para desenvolver o conhecimento do ambiente é utilizado na Metodologia Montessoriana como um meio de estimular cada fase da criança. Por esse motivo, de acordo com Oliveira e Bortoloti (2012), vale ressaltar que o Método Montessori:

É considerado como uma educação para a vida, e suas contribuições são relevantes em diversos pontos, pois ajuda o desenvolvimento natural do ser humano, estimula a criança a formar seu caráter e manifestar sua personalidade, brindando-lhe com segurança e respeito, favorece no aluno a responsabilidade e o desenvolvimento da autodisciplina, ajudando-o para que conquiste sua independência e liberdade, desenvolve na criança a capacidade de participação para que seja aceito, guia a criança na sua formação espiritual e intelectual, reconhece que a criança constrói a si mesma (OLIVEIRA; BORTOLOTI, 2012, p. 11).

Essa postura humanística da Metodologia Montessoriana trata-se de uma filosofia voltada para o conhecimento do ser humano em sua especificidade, buscando respeitá-lo e preservá-lo em tal condição, buscando o pleno e livre desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a influência da Pedagogia Montessoriana é tanta que vários aspectos se tornaram valores universais, como: mesas e cadeiras baixas; a presença cada vez menor de castigos nas escolas; uma educação baseada no trabalho sensorial; a importância do

movimento na primeira infância; o uso de materiais concretos que as crianças possam manipular na escola; a comunicação respeitosa entre professores e alunos; e a valorização das descobertas científicas sobre o desenvolvimento para a prática pedagógica.

Além disso, deve-se notar que a ênfase na autonomia condicionada nas obras de Montessori não desconsiderou os aspectos de socialização. Na verdade, a filosofia de ensino de Montessori considerou cuidadosamente o relacionamento interpessoal entre educador e criança, constituindo assim, a característica mais marcante desse método de ensino.

Cabe ressaltar que, de acordo com L'écuyer (2019, n.p), “a Pedagogia Montessoriana é complexa, e todo esforço para simplificar sua proposta está bastante condenado ao fracasso”. Desse e de outros pontos de referência, as aplicações práticas que caracterizam a Pedagogia Montessoriana, principalmente a respeito da individualidade e da liberdade na educação, banalizam sua metodologia e não focalizam em seu real objetivo: o desenvolvimento completo do indivíduo desde sua infância.

Importante é que, desde sua concepção, o Método Montessori se opôs aos métodos de ensino da época, onde a figura central do processo ensino/aprendizagem era o professor e seu conhecimento incontestável (e muitas das vezes incompreensível), que era exposto e imposto ao aluno, inerte. A inércia do aluno era uma necessidade aceita como incontestável e necessária para o aprendizado. O método Montessori pressupõe a compreensão das coisas a partir delas mesmas (VILELA, 2014, p. 3).

Diante disso, podemos observar que Montessori concebe a educação como um sistema holístico, afirmando que esta deveria se basear nos valores de vida que se traduzem em ações construtivas para o desenvolvimento humano.

## 9.5 Considerações Finais

Médica e educadora, Maria Montessori, dentro das limitações que ocorreram no seu trabalho, é uma das pioneiras na busca por uma ciência da educação. Seu método, além de conter influência de pensadores da época, foi concebido por meio de extensa observação científica - essencial para promover suas abordagens práticas – opostas às metodologias tradicionais.

Maria Montessori se destacou mundialmente pela eficácia da aplicação do seu método. A autora, com foco nos avanços científicos - principalmente da psicologia -, propôs um trabalho didático pautado na individualização do ensino, mesmo com o atendimento de muitos alunos. Desse modo, a educação Montessoriana requer a transformação da escola, incluindo também o ambiente físico, tornando-a um espaço em que os professores, observadores e práticos, possam analisar e experimentar novas atitudes didáticas sempre focadas na criança e suas singularidades.

Assim, no que se refere às propostas efetivadas no decorrer de sua experiência pedagógica, Montessori rompeu com padrões de sua época ao deslocar o foco educacional para a criança, firmando a educação como uma ciência de forma que o potencial humano fosse digno de pesquisa.

A criança, para o Método Montessori, é um ser ativo pensante, com desenvolvimento intelectual e físico equivalente, cuja influência externa o faz atingir níveis mais avançados, tanto pessoal quanto socialmente. Nesse sentido, percebe-se que a metodologia Montessoriana é composta por três elementos principais: a criança, o ambiente preparado e o professor.

Concebe-se então a essência filosófica do método, baseada no livre arbítrio e na preparação de um ambiente onde possa haver interação com independência, liberdade e disciplina. Observa-se a importância de proporcionar à criança condições favoráveis à experimentação de diversas situações desde a primeira infância.

A base da metodologia é a liberdade e a autonomia. A criança, adequadamente exposta a um ambiente organizado adquire confiança em si mesma e conseqüentemente cria meios para resolver seus problemas, iniciando, com isso, o processo de aprendizagem.

A pedagogia, juntamente com a psicologia, tem a tarefa de proporcionar a formação e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo para que este viva em sociedade. Juntos buscam criar métodos que garantam a educação de cada pessoa para que possa ser construtor ativo da sociedade em que vive. A obra de Montessori é, sem dúvida, uma Pedagogia Científica, ou até mais, uma Psicopedagogia.

Maria Montessori deixou contribuições importantes na educação, pois, por meio de suas teorias, elucidou as práticas pedagógicas, mostrando caminhos para desenvolver o potencial máximo de cada indivíduo.

## Referências

- BUSQUETS, P. J. M.; VALLET, M. Maria Montessori. *In*: SEBARROJA, J. C. (Org). **Pedagogias do Século XX**, p. 26-35. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. LORENCINI, Á. (Trad.). São Paulo: UNESP, 1999.
- DUTRA, L. M. **Maria Montessori e a fita de papel vermelho**. São Paulo: Comenius, 2015.
- FASSA, M. E. G. Coleção Grandes Educadores Maria Montessori. [vídeo-documentário]. Produção de ATTA Mídia e Educação, 2011. 1 DVD.
- FERRARI, M. **Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno**. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>>. Acesso em: 12 de mar. 2021.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, ano 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011.
- HOFSTATTER, C. R. **O espaço escolar como “forma silenciosa de ensino”**: análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC (1973-2006). 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

- KRAMER, R. **Maria Montessori**: uma biografia. Nova Iorque: GP Putnam's Sons, 1976.
- LAMORÈA, M. L. Contribuições do Método Montessori. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 185, p. 90-109, 1996.
- L'ECUYER, C. **Não, o método Montessori não é "aprender brincando"**. 2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/18/actualidad/1552896695\\_886326.html?rel=mas](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/18/actualidad/1552896695_886326.html?rel=mas)>. Acesso em: 06 de nov. 2020.
- LELIS, I; PAULA, V. Entre o sonho e a realidade, a trajetória de Sofie. *In*: TEIXEIRA, I e LOPES, J (Orgs). **A mulher vai ao cinema**. São Paulo: Autêntica, 2005, p. 153-164.
- LILLARD, P. P. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. Barueri: Manoele, 2017.
- MONTESSORI, M. **Em família**. (Il bambino in famiglia, 1923). Rio de Janeiro: Nórdica editorial, s.d.
- MONTESSORI, M. **Formação do Homem**. 3. ed. Tradução de Eunice Arroxelas. Lisboa: Portugália Editora, s.d. [1949 – Formazione dell'uomo].
- MONTESSORI, M. **Pédagogie scientifique**: la découverte de l'enfant. Paris: Desclée de Brouwer, 1952.
- MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MONTESSORI, M. **A mente absorvente**. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston, 1967.
- MONTESSORI, M. **The montessori method**. USA: Charleston, 2015.
- NÉRICI, I. G. **Metodologia de Ensino**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.
- OLIVEIRA, K. V. G.; BORTOLOTTI, R. D. M. Método Montessoriano: contribuições para o ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 3, p. 410-426, ago./dez. 2012.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.
- RIGHETTI, M. **O que todos nós podemos aprender com um ambiente Montessori?** 2018. Disponível em: <<https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/o-que-todos-nos-podemos-aprender-com-um-ambiente-montessori>>. Acesso em: 12 de mar. 2021.
- RÖHRS, H. **Maria Montessori**: Hermann Hors. ALMEIDA, D. M. de; ALVES, M. L. (Trad.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed Massangana, 2010.
- RÖHRS, H. Maria Montessori: a criança e sua educação. *In*: TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias, p. 201-217. 2. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2013.

---

SCOCCHERA, A. **Maria Montessori**. Il método del bambino e La formazione dell'uomo: scritti e documenti inediti e rari: a cura di Augusto Scocchera. Roma: Edizione Opera Nazionale Montessori, 2002.

SILVA, A. **Vida e obra de Maria Montessori**. Lisboa: Inquérito, 1939.

SILVA, A. **Textos pedagógicos I**. Lisboa: Âncora Editora, 2000.

VALENTINA. **Anotações do Curso de Especialização**. São Paulo: Instituto Montessori, 1983.

VILELA, S. H. Maria Montessori: o caminho dos sentidos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro. v. 15, n. 38, p. 32-46, 2014.

## NEUROCIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR

**Alessandra Prudente de Oliveira Silva**  
**Gustavo de Oliveira Andrade**

### 10.1 Introdução

A educação tem sido afetada diretamente pelas mudanças sociais, políticas e econômicas do século XXI. Neste cenário, são crescentes os estudos e os debates sobre novas formas de pensar e fazer a prática pedagógica. Apesar do ensino tradicional ainda prevalecer na maior parte das escolas de nosso país, incluindo no ensino superior, esse tem sido muito questionado em relação a sua eficácia na aprendizagem dos alunos e na sua contribuição para o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas para uma formação integral, autônoma e cidadã.

Nesse viés, surgem correntes de estudos que pensam uma metodologia de ensino ativa, caracterizada por métodos e práticas de ensino onde o aluno atua diretamente na construção do seu conhecimento, num processo interativo entre o ensinar e o aprender. Porém, só pensar em métodos não necessariamente resolve o problema de ofertar uma educação significativa, de qualidade e inclusiva. Além de respeitar a individualidade, o contexto histórico e social do aluno, é preciso também compreender como o cérebro aprende e como o ambiente e os estímulos externos podem influenciar novos aprendizados e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o convívio social e a atuação profissional. Por isso, torna-se importante promover um diálogo entre as áreas da educação e das neurociências.

Pensando na convergência entre os estudos sobre como o cérebro aprende e as contribuições das metodologias ativas para este aprendizado, levantamos neste trabalho o seguinte problema: Como pensar práticas educativas mais eficazes e transformadoras da educação no ensino superior, pensando nas atuais necessidades sociais e de mercado, a partir do diálogo entre as neurociências e as metodologias ativas?

O objetivo geral desta pesquisa é trazer reflexões e promover discussões sobre o uso de metodologias ativas que favoreçam a qualidade da aprendizagem no ensino superior, a partir dos estudos das neurociências aplicadas à educação sobre como o cérebro aprende. Para tanto, seguiremos os seguintes objetivos específicos: compreender como se desenvolve o processo de aprendizagem no cérebro humano e a sua contribuição para a prática de ensino, a partir dos estudos das neurociências; apurar conceitos e métodos que estruturam as metodologias ativas e

suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem; e, analisar os pontos de convergência entre os estudos realizados sobre as neurociências aplicadas à educação e as metodologias ativas, promovendo um diálogo entre elas.

As discussões propostas nesta pesquisa são importantes para o atual contexto, pois visam promover reflexões sobre como as metodologias ativas, atreladas aos conhecimentos em neurociências, podem proporcionar aprendizagem significativa e inclusiva, favorecendo a real formação dos estudantes no ensino superior, habilitando-os para atuarem em um mercado de trabalho transformado pela era do conhecimento e da informação. Além de, os prover de condições para exercerem seus direitos como cidadãos emancipados, capazes de interagir e modificar o meio e suas realidades.

## 10.2 Neurociências e suas contribuições para o campo da educação

Diante desta demanda educacional, compreender como o cérebro aprende contribui para o planejamento da prática docente direcionado à aprendizagem de qualidade. Neste sentido, Cosenza e Guerra (2011, p. 143) afirmam que “os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos”.

Branquinho-Silva (2016) explica que, neurociência é o campo científico que estuda o sistema nervoso, sua estrutura, desenvolvimento, funcionamento, bem como sua evolução, alterações e relação com o comportamento e a mente. Os estudos sobre as neurociências, principalmente com o foco na aprendizagem, são muito recentes, no entanto, Bortoli e Teruya (2017) analisam que estes caracterizam as neurociências como uma ciência multidisciplinar. Nesta perspectiva, “o que chamamos simplificada e Neurociência é na verdade Neurociências” (LENT, 2010, p. 6 apud BORTOLI; TERUYA, 2017, p. 71). O que justifica dizer que, as neurociências vão além de sua especialidade acadêmica, contribuindo com seus estudos para as outras áreas do conhecimento, incluindo a educação no que tange a compreensão da aprendizagem. As neurociências se apresentam, então, como um campo híbrido, multi e interdisciplinar, pois não se baseiam em uma única ciência, mas na conjunção de diversas disciplinas com objetivos de estudar o sistema nervoso (COSENZA; GUERRA, 2011; LISBOA, 2016).

De acordo com Bacich e Moran (2018), os estudos das neurociências mostram que cada sujeito tem uma forma única de aprender, relacionada às suas bases biológicas e suas experiências externas. Bridi Filho e Bridi (2016, p. 21) explicam que “tendemos a imaginar que todos os seres adquirem conhecimentos de forma similar, porém, na particularidade de cada um, criamos nossas redes internas, nossos caminhos sinápticos e maturacionais, criando nossas características individuais”.

Diante desta afirmativa, é preciso compreender o aluno como um ser único, que pensa, analisa, questiona, dialoga, tem emoções e que busca em seus conhecimentos, adquiridos em experiências passadas, as referências para um novo aprendizado. Portanto, esta sua singularidade

precisa ser incluída na diversidade e coletividade da sala de aula, pois, cada cérebro é único, mas não é estático, ele se desenvolve e sofre modificações à medida que incorpora novas aprendizagens.

Nesta premissa, o velho modelo de ensino tradicional não consegue atingir esta necessidade atual de formar um cidadão emancipado, crítico, adaptável e capaz de atender as demandas desta nova era. Visto que, a prática docente neste caso, se constitui em uma educação vertical e bancária, prevalecendo a didática do discurso do professor sobre a escuta do aluno, sem compreender as diversidades em sala de aula e as particularidades de cada um na sua forma de aprender.

Se há várias formas de aprender também existem várias formas de ensinar. Então, é preciso repensar a prática docente, suas metodologias, e como o professor compreende o comportamento de seu aluno em sala de aula e a sua forma de aprender, para que possa estruturar planos de aulas que favoreçam o aprendizado real. Diante disto, podemos dizer que as neurociências, utilizando bases científicas que dialogam com a pedagogia, podem ajudar professores e educadores a compreenderem que existe uma biologia cerebral, uma anatomia e uma fisiologia no cérebro que influenciam como seus alunos aprendem (RELVAS, 2015).

Cosenza e Guerra (2011) explicam que as neurociências não apresentam um novo jeito de aprender, pois a construção da aprendizagem pelas conexões neurais é a mesma. Porém, a partir dos estudos científicos que explicam o funcionamento cerebral, é possível compreender melhor, por exemplo, as teorias da aprendizagem fundamentadas por Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Ausubel, dentre outros. Neste sentido, segundo Relvas (2015 apud LISBOA, 2016, p. 100), “a neurociência pode ser entendida como mais um conhecimento, nem o melhor e nem o único, a ser levado em consideração pelo educador na condução cotidiana do seu trabalho”.

Por isto, os estudos das neurociências, no ponto de vista de Lisboa (2016, p. 84), não visam exigir que os professores se tornem neurocientistas e nem que dominem estes conhecimentos, mas que possam compreender “o envolvimento e a relevância do cérebro [...], nos processos de memória, atenção e aprendizagem, assim como na etiologia das doenças mentais e neurológicas”. E que, a partir desta compreensão, possam melhorar suas práxis pedagógicas, considerando o processo biológico de aprendizagem e respeitando a individualidade de cada aluno na sua forma de aprender. Porém, é preciso ter clareza que os conhecimentos sobre neurociências voltados para a educação, apesar de serem relevantes para a prática docente, não são uma prescrição de receita e nem garantia de solucionar os problemas da aprendizagem.

Isto porque, o processo de aprender envolve não só o funcionamento do cérebro, mas uma série de outros fatores, como a atenção, às emoções, o meio, a prática, as experiências do aluno, a motivação gerada pelo significado e o interesse pelo conteúdo ensinado, dentre outros. Para Cosenza e Guerra (2011, p. 38), “professores podem facilitar o processo, mas, em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós”. Ou seja, a aprendizagem só acontecerá e será duradoura se o que está sendo ensinado tiver um significado para o aluno, em relação às suas expectativas, experiências e realidade. Neste sentido, o papel do professor é o de favorecer um ambiente motivador para

que o indivíduo possa formar e estabilizar novas conexões sinápticas que gerem a aprendizagem definitiva, no entanto, parte do aluno à vontade e ação para aprender.

Este pensamento está presente também nos estudos de Freire (1996), quando este diz que ensinar não é transferir conhecimentos, mas respeitar a autonomia do estudante e suas experiências, oferecendo um ensino que gere significado, que o respeite como um sujeito histórico e lhe dê condições de se formar como um cidadão crítico, politizado, capaz de proporcionar mudanças para sua realidade e para o meio em que vive. Sena (2015) nos alerta que, precisamos ter mais consciência do funcionamento do cérebro relacionado à aprendizagem e não devemos considerar a “não aprendizagem” como algo normal nas escolas, culpando os alunos ou os professores. E, que apesar desta nova ciência não ser uma promessa de solução para os problemas educacionais, ela pode contribuir positivamente com estudos importantes para se pensar estratégias de ensino mais eficientes.

Para compreendermos como acontece o processo de aprendizagem no cérebro humano, precisamos considerar primeiro como ocorre o processo neurobiológico da aprendizagem, ou seja, falar de cérebro, neurônios, neurotransmissores<sup>14</sup> e sinapses<sup>15</sup>. É por meio da conexão sináptica entre os neurônios que acontecem as trocas de informações no cérebro. Estes são formados por um corpo celular ou soma, por dendritos, que funcionam como antenas receptoras dos estímulos, e pelos axônios, que conduzem os impulsos nervosos.

Os circuitos neuronais são formados pelas sinapses entre vários neurônios. É como se eles se dessem as mãos, mas não há uma conexão física, ou seja, não se tocam, mas pela aproximação fazem à troca de informações por meio dos neurotransmissores (material químico) e dos impulsos nervosos (sinais elétricos). Desta forma, sozinho um neurônio não é nada, mas em cadeia tornam-se potências responsáveis por nossos comportamentos, movimentos e pensamentos.

O aprendizado acontece, portanto, quando há troca de informações entre os neurônios, modificando as conexões entre eles. Assim, quando aprendemos modificamos nossa formação cerebral e este fenômeno é chamado de neuroplasticidade<sup>16</sup>. Isto justifica o porquê dos cérebros serem diferentes e únicos, pois o que provoca as sinapses em cada indivíduo dependerá de sua própria história, de suas vivências, das relações que estabelece em seu meio sociocultural e o que lhe gera significado. “A história de vida de cada um constrói, desfaz e reorganiza permanentemente as conexões sinápticas entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 28).

Sob a ótica de Sena (2015), o processo de aprendizagem e o uso da memória se tornam cada vez mais eficientes quanto mais houver estímulos para o cérebro que aumentem as conexões neurais. Por outro lado, o inverso também é verdadeiro, pois quanto menos se estimula o cérebro, menos conexões irão se formar. Estes estímulos podem ser realizados pela prática constante em relação a algum aprendizado.

<sup>14</sup> Substância química que é liberada por um elemento pré-sináptico por estimulação e que ativa receptores pós-sinápticos (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017).

<sup>15</sup> Segundo Cosenza e Guerra (2011), sinapses são os locais onde ocorrem à passagem da informação entre as células.

<sup>16</sup> Capacidade do sistema nervoso de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 36).

Herculano-Houzel [s.d] explica que existem fatores que influenciam o aprendizado, como a atenção, a prática (oportunidade de executar), o método e a motivação. Sendo que, a grande porta de entrada para a aprendizagem é a atenção, uma vez que o cérebro não consegue acompanhar tudo o que ocorre à sua volta e só presta atenção em uma coisa de cada vez. Neste caso, a atenção atua como um filtro que o cérebro utiliza para decidir qual informação será recebida, processada e armazenada. O que não for considerado importante para o cérebro será descartado. Isto significa que, as informações eliminadas não chegam à memória de trabalho. Esta se caracteriza por ser memórias de curta duração que permitem trabalharmos com várias informações ao mesmo tempo, mas só funciona para o que está sendo o seu foco de atenção.

Para compreendermos melhor, Herculano-Houzel (2021) diz que, recebemos estímulos o tempo todo do ambiente externo, que são captados por meio dos nossos cinco sentidos, alguns destes estímulos são filtrados para a memória de trabalho, que busca informações familiares na memória de longo prazo. Assim, quando raciocinamos, formam-se conexões entre as informações novas e as antigas. A cada vez que este processo é repetido as conexões vão se fortalecendo, até que se transformam em memórias de longo prazo. Ou seja, passam a ser informações consolidadas e libera espaço na memória de trabalho para que esta receba novas informações e processe novas aprendizagens.

Reforçando esta premissa, Cosenza e Guerra (2011) registram que nosso cérebro foi moldado, durante a sua evolução, para detectar no ambiente os estímulos importantes para a sua sobrevivência e da sua espécie. Neste sentido, reiteramos o que foi dito por Herculano-Houzel (2021) que, o cérebro possui uma motivação para aprender, mas só irá dar atenção ao que é significativo para ele. “Quem ensina precisa ter sempre presente a indagação: por que aprender isso? E em seguida: qual a melhor forma de apresentar isso aos alunos, de modo que eles o reconheçam como significante?” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 48).

Portanto, é preciso pensar em aulas interativas, significativas, dinâmicas que atendam as necessidades do aluno, permitindo-lhe ser coautor de seu aprendizado, considerando a sua realidade, experiências, necessidades e a forma individual que cada um tem para aprender. Por isto, para Antunes (2018) o modelo tradicional de lecionar, precisa ser repensado:

Não podemos mais concordar que uma aula se transforme em relato expositivo, frio e cruel de saberes que o aluno passivamente ouve. É essencial que o professor desenvolva outras maneiras de ministrar sua aula, de modo que ela seja capaz de gerar protagonismo por parte do aluno, e que sua fala esteja articulada e centrada no tema desenvolvido, para a efetiva construção de novas significações e a exploração ilimitada de múltiplas habilidades operatórias (ANTUNES, 2018, p. 26).

Em consonância com este pensamento, o professor que leciona em cursos de graduação precisa estar consciente desta nova realidade, pois ele é peça fundamental na formação dos futuros profissionais.

## 10.3 Metodologias ativas: um caminho para a aprendizagem significativa e inclusiva

Nesse cenário, que exige indivíduos emancipados, críticos e autônomos, surge às metodologias ativas, modelo de ensino construtivista em que o aluno participa ativamente no seu processo de aprendizagem, a partir da sua autonomia na construção do conhecimento e da problematização de situações reais. Gadotti (2000) defende que, diante de tanta informação disponível com os avanços tecnológicos e numa sociedade globalizada, que passa a ter como principal exigência de mercado o conhecimento, a escola precisa ofertar uma educação integral para os alunos, sendo um norte para que estes desenvolvam suas habilidades e aprendizados ao longo da vida. Jacques Delors (1998 apud GADOTTI, 2000), no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, desenvolvido para a UNESCO, diz que a educação, para ser integral e contínua, precisa estar pautada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Melhor dizendo, a educação precisa ser planejada e estruturada para ensinar o aluno a pensar diante do que já existe e dos novos acontecimentos, a ir além do fazer instrumental, desenvolver inteligência emocional, saber resolver problemas e conflitos, ser criativo, flexível, resiliente, ter iniciativa e empatia. Exige-se também a compreensão que vivemos em interdependência, por isto, a importância da ética, da responsabilidade pessoal, do trabalho cooperado em equipe e da espiritualidade. Daí dizer que, o mundo contemporâneo exige do indivíduo mais que desenvolver habilidades lógico-matemáticas. É preciso pensar em métodos de ensino que contribuam para o desenvolvimento de um ser humano integral, que saiba analisar e compreender as diversas situações que lhe são impostas no dia a dia e pelo mercado de trabalho, possibilitando-o se organizar e estruturar para responder a estas demandas.

Seguindo este pensamento, Andrade e Sartori (2018, p. 321) dizem que, “a educação deve garantir o desenvolvimento de todos – e de cada um – na perspectiva de uma multidimensionalidade cognitiva, socioemocional e comportamental”. Estas autoras defendem que a escola tem como papel ensinar aos alunos o “conhecimento poderoso”, interpretado como aquele que os faz pensar, serem críticos diante dos contextos da vida, que os ajude a superar suas experiências e a melhorar suas realidades, pelo exercício da cidadania e da inclusão educacional, social e econômica.

Na relação cotidiana de sala de aula no século XXI, não é mais possível manter o foco de atenção dos estudantes por meio de aulas-palestras centradas no professor, ainda que incrementadas por ferramentas digitais como PowerPoint, Prezi, vídeos ou recursos de lousas digitais. Para fomentar uma aprendizagem integradora, ativa e significativa, é necessário que as ações educativas estimulem que o estudante construa o seu conhecimento, ou seja, contextualize e reconstrua o “conhecimento poderoso” definido pelo currículo, atribuindo significados ancorados na sua vida. Nessa construção, a experiência com o conhecimento envolve construção de sentido, desenvolvimento de enfoque profundo e busca intrínseca por motivação (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 324-325).

Compreendemos então, que o papel da educação vai além de simplesmente passar conteúdos, necessitando instigar o aluno a participar da construção de seu aprendizado, por intermédio da relação entre suas experiências com os saberes científicos necessários ao exercício da sua profissão e de sua cidadania. De acordo com os estudos de Andrade e Sartori (2018), só o ato de receber os conhecimentos do professor, de forma passiva, não ajuda o aluno a formar memória de longa duração, não o faz ter vínculos emocionais com as atividades educacionais, o que conseqüentemente, não irá contribuir para a construção ativa de seus conhecimentos e muito menos a relacioná-los com sua vida.

Althaus e Bagio (2017, p. 84) explicam que o ensino tradicional, desenvolvido por aulas expositivas, tem como sujeito ativo o professor e não o aluno, pois é este quem “planeja, estuda, prepara materiais e ao chegar à sala explica, lê os slides, expõe, repassa e transmite o conteúdo da aula. Ou seja, aprende repetidas vezes, ao passo que o aluno se limita a ouvir a explanação do professor”. Como consequência, a aprendizagem passiva do aluno só cria memórias de curto prazo, chamadas de memórias operatórias ou de trabalho, que são esquecidas após os testes e avaliações.

Para Moreira (2011 apud ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 328), “a aprendizagem significativa é progressivamente construída e interiorizada”. Para isto, exige-se uma postura ativa dos alunos, onde os conhecimentos sejam trabalhados por meio de metodologias que os tirem da zona de conforto e os estimulem a participar da construção de seus aprendizados, utilizando o levantamento de problemas e de questões, que façam parte de seus contextos e relacionando-os aos conteúdos curriculares. Desta forma, para além das aulas expositivas, ofertando diferentes práticas de ensino, o docente propicia aos alunos serem protagonistas na construção de seu próprio aprendizado, por meio de uma postura ativa e responsável. Esta nova maneira de pensar e planejar o ensino e as práticas docentes é o que denominam de metodologias ativas.

Conduzir o aluno ao protagonismo de seu próprio aprendizado exige também uma nova postura do professor, principalmente no ensino superior. Este, segundo Bacich e Moran (2018), passa a ser um gestor da aprendizagem, respeitando as necessidades, ritmos e formas de aprender de cada educando. A informação importante não é mais aquela que o professor escolhe passar, mas a que tem significado para cada indivíduo, de acordo com sua realidade e contexto. Ou seja, as metodologias ativas precisam relacionar as práticas sociais, utilizando os contextos dos alunos, aos conteúdos curriculares, através do protagonismo destes.

Para tanto, Silva (2020, p.11) propõe que as metodologias ativas trabalhem com os educandos, no processo de aprendizagem, ações e habilidades que envolvam “observação, análise, pesquisas, reflexão, formulação de hipóteses e tomada de decisões, visando entender ou solucionar algum problema”. O autor cita como alguns destes métodos ativos: a sala de aula invertida, a aprendizagem por pares, a rotação por estações de trabalho, a aprendizagem baseada em problemas, o *Just in Time Teaching*, a aprendizagem baseada em equipes, a gamificação, dentre outros. Porém, para que as metodologias ativas atinjam seus propósitos, independente de quais destes métodos será utilizado, é preciso que o docente defina com clareza os seus objetivos e, diante deste, analise quais destas técnicas de ensino e aprendizagens serão mais adequadas para alcançar os resultados almejados.

Além disto, Silva (2020) orienta que é preciso que o educador compreenda a real função das metodologias ativas e esteja preparado para repensar sua práxis, tendo ciência que aderir a estes métodos não é garantia de solução para todos os problemas educacionais. Ainda segundo este autor, também é importante compreender que, utilizar metodologias ativas não significa abandonar as aulas expositivas, mas buscar uma integração entre estas diversas práticas metodológicas, visando uma aprendizagem ativa e significativa aos alunos; e que, estas devem ser modificadas e adaptadas de acordo com o perfil e necessidades de cada turma, e não ser tratada como uma educação utilitária, ou seja, voltada para o trabalho. O que irá determinar, então, em qual momento será utilizado uma aula expositiva ou uma metodologia ativa será o objetivo do educador, diante das necessidades de seus alunos.

As metodologias ativas, neste sentido, podem ser consideradas uma prática inovadora para a educação. Porém, exigem uma mudança de cultura não só entre os docentes, mas também entre os gestores e os estudantes. Por isso, é preciso pensar um novo desenho para a estrutura das salas de aulas e uma melhor conexão entre os objetivos do professor e o que se espera dos alunos neste processo. Servir-se das metodologias ativas, no entanto, não significa propor muitas atividades aos alunos, mas exigir do docente uma nova forma de pensar a prática do ensino. Este deverá estar muito mais envolvido com a turma, com as necessidades e realidades desta, com as exigências sociais e de mercado, com o tempo e a forma de aprender de cada aluno, com planejamentos e propostas de atividades que tenham objetivos bem elaborados e realmente gerem significados, por meio de reflexões sobre o processo de aprendizagem. O aprendizado no ensino superior, por meio de metodologias ativas, tem como intuito antecipar os problemas e situações reais que os alunos vivenciarão em suas carreiras profissionais, com atividades diferenciadas para cada perfil de estudante e de acordo com suas limitações e necessidades (MORAN, 2013).

Ferreira (2018, p. 23) explica que, “no ensino ativo não estão envolvidos apenas os processos cognitivos, como a aquisição de conhecimento e criticidade, mas também aspectos emocionais, como autoconfiança e a interação dos envolvidos”. De acordo com esta pesquisadora, a consequência deste método de aprendizagem é, também, obter um maior envolvimento dos alunos. Uma vez que, na aprendizagem ativa eles têm espaço para questionar, explorar suas curiosidades, trazer suas dúvidas para a sala de aula, debater diversos temas que fazem parte da realidade e interligá-los aos conteúdos estudados, além de aprender a desenvolver projetos em grupo e o respeito ao outro.

Moran (2017) considera as metodologias ativas como diretrizes orientadoras dos processos de ensino e aprendizagem, utilizando técnicas e estratégias centradas na participação dos estudantes de forma efetiva. Segundo o autor, o envolvimento dos estudantes com as metodologias ativas na era digital pode ser desenvolvido de forma presencial, à distância ou híbrida. Esta compreende o compartilhamento da aprendizagem tanto de forma presencial quanto pela mediação tecnológica, numa mistura “de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnológicas” (MORAN, 2017, p. 1), envolvendo inúmeras possibilidades metodológicas.

Bacich e Moran (2018) deixam claro ainda que, a palavra ativa precisa estar associada sempre a uma aprendizagem reflexiva, para que cada atividade proposta alcance os objetivos

esperados na formação integral do estudante do ensino superior. Eles definem três movimentos para o desenvolvimento desta aprendizagem ativa: uma construção individual, onde o aluno tem uma autonomia parcial para escolher o caminho do seu processo de aprendizagem; uma construção grupal, onde irá ampliar seus conhecimentos por meio da interação e compartilhamento de saberes entre seus pares e com os professores; e uma construção tutorial, onde irá aprender com pessoas mais experientes da sua futura área de atuação profissional.

Completando este pensamento Sá, Moraise Almeida (2020) entendem que, as metodologias ativas trazem um diferencial para a educação, pois possibilitam trabalhar competências intra e interpessoais no estudante, contribuindo para sua formação integral, capacitando-o a desenvolver processos de reflexão sobre suas práticas, de integração cognitiva, de generalização, a atuar com inteligência emocional, e por meio desta, compreender e gerir as suas emoções, bem como o das pessoas com as quais se relaciona, habilidades estas exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo.

Neste sentido, Amaral *et al.* (2021) fazem observações importantes que devem ser consideradas no planejamento didático que utiliza metodologias ativas, sendo algumas delas: o aluno não deve ser tratado como um ser passivo, ele precisa ter oportunidade de construir seu conhecimento, a partir do que lhe é significativo e relevante diante de seu contexto histórico e social; a interdisciplinaridade precisa estar presente nesta prática, pois o conhecimento não é trabalhado de forma fragmentada; deve-se utilizar de situações reais, para serem analisadas e problematizadas, envolvendo diversos conhecimentos e conteúdos curriculares contextualizados; e por fim, a avaliação precisa ser contínua e participativa, com foco principal na aprendizagem e no desenvolvimento do educando, possibilitando, assim, o seu crescimento contínuo.

## 10.4 Convergências entre as neurociências com foco na educação e as metodologias ativas

Apesar dos materiais pesquisados não associarem as neurociências com as metodologias ativas, é possível, mesmo assim, promover um diálogo entre elas, a partir da análise destes nesta pesquisa. Andrade e Prado (2003, p. 5-6, apud BRANDÃO; CALIATTO, 2019, p. 531) observam que “a compreensão do funcionamento do cérebro nos fornece fundamentos sólidos para a reformulação de metodologias de ensino”. Isto é consequência das novas áreas de estudos nas neurociências que trouxeram a “ampliação dos conhecimentos científicos sobre a aprendizagem” (BRANDÃO; CALIATTO, 2019, p. 524).

Ainda, de acordo com estes autores, dentre estas descobertas está a neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro se modificar em função de suas experiências. Por isto, o ensino precisa se pautar não só na transmissão do conteúdo, mas principalmente, na vivência ou na aplicação prática destes conhecimentos, para que ocorram as conexões sinápticas e a consolidação do processo de aprendizagem. Esta prática que consolida o processo de aprendizagem pode ser aplicada utilizando-se as metodologias denominadas como ativas.

Pensar em Metodologias Ativas é pensar no aprendente. E focar a educação no aprendente, tendo-o como ponto de partida, implica em conhecê-lo, em conhecer seu repertório, suas experiências de vida, sua visão de mundo, seus anseios, suas necessidades e até medos, seus principais interesses e habilidades e em compreender como é que ele aprende. E é justamente aí que as contribuições da neurociência podem ser bastante significativas através do cérebro que isso pode acontecer. Conhecendo algumas características essenciais do cérebro e aliando a Metodologias Ativas adequadas, os ganhos em aprendizagem podem ser significativos (ZWICKER, 2017, p. 51).

Em vista disso, por meio da análise entre as neurociências, com foco na educação, e as metodologias ativas ressaltamos alguns pontos de convergências entre elas que contribuem para a consolidação de uma aprendizagem efetiva, inclusiva e de qualidade, aos alunos do ensino superior, como: o respeito ao indivíduo como sujeito histórico; o respeito às suas emoções e ao seu tempo e forma de aprender; a importância da intencionalidade, da interdisciplinaridade e de uma aprendizagem gradual e crescente; a motivação como um dos facilitadores para a atenção e a construção de memórias de longo prazo; e, a oportunidade de experienciar seus aprendizados, ou seja, ser ator na construção de seus conhecimentos.

Graciani (2014) em sua pesquisa afirma que, é possível ter a atenção e a motivação dos alunos na sala de aula, diante dos conteúdos que precisam ser trabalhados, quando o docente dá importância às ideias e aos sentimentos destes. Isto faz com que as informações sejam armazenadas com mais facilidade na memória por mais tempo, pois têm um significado em sua aprendizagem. Ela elucida ainda que,

O melhor exercício para o cérebro é aquele que o estimule a pensar, pode parecer até mesmo um emprego metalinguístico, mas quanto mais hipóteses forem provocadas, mais novas conexões serão estabelecidas, novas aprendizagens serão produzidas. A melhor forma para testar hipóteses em sala de aula são exercícios de resolução de problemas, que envolvam discussão, argumentação, análise. (GRACIANI, 2014, p. 9).

Desta forma, trabalhar com resolução de problemas é uma das técnicas das metodologias ativas, e, como vimos, repetir as informações recebidas ou aplicá-las consolida as sinapses. Isto ocasiona a neuroplasticidade, que é a modificação do cérebro quando ocorre o processo de aprendizagem, fazendo com que o conhecimento passe a fazer parte da memória de longo prazo. Por isto, ainda segundo esta autora, quanto mais estímulos, ações, experimentações, expressões, desafios, atrativos, emoções, motivações o aluno puder experienciar no seu processo de aprendizagem mais consolidado e efetivo este será. Esta é a visão das metodologias ativas, que coloca o aluno como ator no seu processo de aprendizagem e pode ser mais bem aplicada se respaldada pelas neurociências. Nesta visão:

[...] um ambiente estimulante e agradável pode ser criado envolvendo os estudantes em atividades em que eles assumam um papel ativo e não sejam

meros expectadores. Lições centradas nos alunos, o uso da interatividade, bem como a apresentação e a supervisão de metas a serem atingidas são também recursos compatíveis com o que conhecemos do funcionamento dos processos atencionais. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 48).

Se há uma demanda mercadológica, social e política atual para que os alunos sejam pró-ativos, e se as neurociências indicam que o caminho para o aprendizado de forma efetiva é a utilização de diferentes canais que levam e processam informações ao cérebro, então, as metodologias utilizadas em sala de aula precisam acompanhar estes objetivos. E, neste sentido, há uma necessidade de superar a educação tradicional e focar no aprendizado do aluno, envolvendo-o em um ambiente estimulador, com atividades significativas, e que apresentem certo nível de complexidade, em que ele precise tomar decisões e avaliar os resultados sob a mediação do professor (MORAN, 2015).

Esta seria a contribuição das metodologias ativas diante das descobertas das neurociências voltadas para a educação, isto é, apresentar inúmeras possibilidades metodológicas que atendam às características individuais de cada um dos estudantes. Para Diesel, Baldez e Martins (2017), métodos ativos estimulam no estudante habilidades como a curiosidade, a reflexão, a análise para tomadas de decisão, estimulando com isso a autoaprendizagem.

Sá, Narciso e Fumiã (2020) afirmam que a neurociência é uma ferramenta norteadora ao trabalho do educador, uma vez que, conhecendo o funcionamento do cérebro durante o processo de aprendizagem, ele se apropria de fundamentos que lhe permitem repensar e transformar sua prática pedagógica, planejando sua didática por meio dos métodos mais adequados e eficientes que atendam as demandas de seus alunos. Segundo Grossi, Lopes e Couto (2014, p. 3 apud SÁ; NARCISO; FUMIÃ, 2020, p. 5) “o objetivo da neurociência na educação não é propor uma nova pedagogia, mas apontar caminhos e metodologias mais adequadas no desenvolvimento da educação”. Pois ela é a ciência que propõe compreender como ocorre o processo de aprendizagem, a consolidação das memórias e o acesso a estas, através das redes neurais.

Seguindo esta lógica, Brandão e Caliatto (2019), levantam para discussão a necessidade de incluir as contribuições das neurociências na formação dos professores, seja na qualificação contínua ou inicial destes, pois são descobertas científicas sobre a aprendizagem que oferecem uma nova visão, inclusive para se desenvolver pesquisas e práticas sistematizadas em sala de aula.

Leite (2011 apud BRANDÃO; CALIATTO, 2019) ressalta ainda que, é preciso considerar como uma das descobertas das neurociências na educação a importância do professor perceber e considerar os sentimentos dos alunos durante o processo de aprendizagem, pois isto pode impulsionar de maneira positiva ou negativa a consolidação dos conhecimentos. Nesta perspectiva, observa-se que neurociências e metodologias ativas se complementam, pois conhecer como o cérebro aprende deveria ser uma necessidade inerente aos programas de ensino e da prática docente, para escolher os melhores métodos de ensino que atendam as demandas de formação dos estudantes, capacitando-os para atuarem nesta nova era digital, de acordo com as exigências sociais e do mercado.

Isto posto, é preciso refletir e promover o aprofundamento e o diálogo entre estas duas teorias para ressignificar a prática docente no ensino superior, a partir de uma educação pautada em metodologias ativas, que levem em consideração a forma de aprender de cada estudante, explorando todo o potencial de aprendizagem destes. É preciso reforçar ainda que, na sociedade contemporânea, o ensino superior precisa ir além de ofertar aulas expositivas, onde os estudantes assimilam os conhecimentos de forma passiva, mecânica e memorística. E, é neste sentido que, os estudos de neurociências podem trazer contribuições ao professor, quando este exerce o papel de mediador do processo de aprendizagem, utilizando para tal as técnicas e os fundamentos das metodologias ativas para desenvolver habilidades nos alunos, que vão além da assimilação de conteúdos, preparando-os para a futura atuação no mercado de trabalho.

No entanto, apesar da importância das neurociências para a educação e para o planejamento de metodologias adequadas às necessidades dos alunos, Ferreira, Gonçalves e Lameirão (2019), propõem uma reflexão sobre o cuidado na aplicação desta ciência no campo educacional. Segundo estes autores, há uma “indústria da aprendizagem baseada no cérebro”, ofertando aos professores propostas errôneas, baseadas em neuromitos<sup>17</sup>, criando um abismo entre as neurociências e a educação. Porém, para estes autores, isto pode ser corrigido se houver uma aproximação entre os neurocientistas e suas descobertas científicas e os professores e as teorias educacionais, ou seja, promover uma discussão multidisciplinar, o que não ocorre hoje.

## 10.5 Considerações Finais

Nesta pesquisa nos propomos a levantar discussões e reflexões acerca da convergência entre os estudos das neurociências aplicadas à educação e as metodologias ativas, para uma educação significativa, inclusiva e de qualidade no ensino superior. Estas são duas áreas de estudo muito recentes, praticamente se consolidam ao final do século XX, apresentando um número maior de publicação nas três últimas décadas. Mesmo assim, tivemos acesso a um número considerável de artigos e livros que tratam os dois temas, de forma isolada, mas que contribuíram muito para o levantamento do referencial teórico e para as análises realizadas.

Os estudos desenvolvidos neste trabalho apontam para a necessidade de um novo olhar e uma didática diferenciada para o estudante do ensino superior. Haja vista que, este se prepara para entrar num mercado de trabalho marcado pela globalização e pelos constantes avanços tecnológicos, que lhe exigem, além de conhecimento, habilidades diversas, como: autonomia, flexibilidade, criatividade, pensamento crítico e analítico, capacidade de resolução de problemas, inteligência emocional, empatia, dentre outras.

Diante desta necessidade, o docente também precisa rever sua práxis, buscando novos conhecimentos e métodos de ensino mais eficientes. Neste sentido, compreender o funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem e atrelar estes conhecimentos ao uso de metodologias

---

<sup>17</sup> Informações equivocadas sobre o funcionamento do cérebro, advindas de interpretações e generalizações incorretas sobre as publicações neurocientíficas (ARANHA; CHICHERCHIO; SHOLL-FRANCO, 2015; EKUNI; POMPÉIA, 2016; BRUM, 2017 apud SÁ; NARCISO; FUMIÃ, 2020).

ativas, com objetivos bem planejados e respeitando o aluno como sujeito histórico, social e cultural, contribui para a formação integral do indivíduo, capacitando-o a exercer a profissão escolhida, diante dos desafios impostos pelo atual mercado de trabalho.

O ensino tradicional, marcado pela transmissão de conteúdos do professor ao aluno, não consegue mais atender as necessidades da sociedade contemporânea. É preciso ofertar um ensino ativo, que estimule o aluno a ser protagonista na construção do seu conhecimento, por meio de pesquisas, reflexões, resolução de problemas, trabalhos em equipe, discussões, dentre outros métodos de ensino. Também é preciso considerar as emoções dos alunos neste processo de aprendizagem, criar um ambiente de estudos motivador, que desperte a atenção dos mesmos e que o conteúdo a ser trabalhado seja significativo para eles. Neste sentido, as pesquisas realizadas neste trabalho mostraram que as neurociências com foco educacional podem ser norteadoras para o planejamento das metodologias ativas utilizadas como práxis pedagógica.

Porém, ainda se tem muito que pesquisar sobre a convergência entre estas duas áreas, pois por serem ciências jovens, encontramos poucos estudos que tiveram como objeto de pesquisa fazer uma interligação entre elas. Sendo, portanto, necessário o aprofundamento nestes estudos e o desenvolvimento de pesquisas de campo para testar a aplicabilidade das descobertas das neurociências sobre o processo de aprendizagem às práticas de metodologias ativas.

## Referências

- ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, 2017.
- AMARAL, A. P. S. *et al.* Metodologias ativas: relato de experiência da participação em curso de especialização na área da Saúde. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-20, 2021.
- ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**, p. 319-359. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ANTUNES, C. Outras maneiras de ensinar, novas formas de aprender. *In*: ANTUNES, C. *et al.* **Formação integral do educador**, p. 11-31. 1. ed. São Paulo: Eureka! 2018.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. DALMAZ, C. *et al.* (Trad.). 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

- BORTOLI, B. de; TERUYA, T. K. Neurociência e educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 70-77, 2017.
- BRANDÃO, A. S.; CALIATTO, S. G. Contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 521-547, 2019.
- BRANQUINHO-SILVA, A. **Neurociência e aprendizagem**: compreender o cérebro para aprender mais e melhor. Brasília: Kindle, 2016.
- BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. Sobre o aprender e suas relações: Interfaces Entre Neurologia, Psicologia e Psicopedagogia. In: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. (Org.) **Neurologia e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar, p. 17-28. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- FERREIRA, H. S.; GONÇALVES, T. O.; LAMEIRÃO, S. V. O. C. Aproximações entre neurociências e educação: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 636-662, 2019.
- FERREIRA, M. I. A. **Uma investigação do emprego adaptado dos métodos ativos pensar-emparelhar-compartilhar e instruções por pares no ensino de física**. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, pág. 3-11, jun. 2000.
- GRACIANI, C. S. T. **A sinapse entre neurociência e educação**. IX SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação – 2014. Disponível em: <<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/10621372.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2021.
- HERCULANO-HOUZEL, S. **Neurociência e Educação**. Coleção de Vídeos. Atta Mídia e Educação, 2021. (02:19:00). Disponível em: <<https://www.attamidia.com.br/cursos/colecoes-videos/educacao/neurociencia-educacao>>. Acesso em: 15 de jan. 2021.
- LISBOA, F. S. **O cérebro vai à escola**: aproximações entre neurociências e educação no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

- MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. Educação Transformadora, 2018. Disponível em: <[www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf)>. Acesso em: 10 de abr. 2021.
- MORAN, J. **Metodologias ativas**: alguns questionamentos. Educação Transformadora, 2013. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias.pdf>>. Acesso em: 15 de abr. 2021.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens, p. 15-33. Coleção Mídias Contemporâneas, Vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- RELVAS, M. P. **Neurociências na aprendizagem escolar**. Youtube, 17 dez. 2016. (00: 43:30). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l2e83SVWwvI&t=1049s>>. Acesso em: 10 de out. 2020.
- SÁ, A. L. de; NARCISO, A. L. C.; FUMIÃ, H. F. Neurociência cognitiva e Educação: análise sobre a prevalência de neuromitos entre os docentes de Matemática e das demais áreas do conhecimento atuantes na SRE de Carangola-MG. **Revista Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 45, 2020.
- SÁ, S.; MORAIS, J.; ALMEIDA, F. As Metodologias Ativas como estratégias para o desenvolvimento de competências de Inteligência Emocional nos estudantes do Ensino Superior. **New Trends in Qualitative Research**, v. 2, p. 55-68, 2020.
- SENA, T. V. B. **Neuroeducação**: conceitos, estratégias e técnicas para a sala de aula no futuro. Salvador: Kindle, 2015.
- SILVA, A. J. C. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: Editora UFLA, 2020.
- ZWICKER, M. R. G. S. A aprendizagem ativa e o cérebro: contribuições da neurociência para uma nova forma de educar. *In*: SANTOS, C. M. R. G. dos; FERRARI, M. A. (Org.). **Aprendizagem ativa**: contextos e experiências em comunicação p. 49-75. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2017.

# SIGNIFICANTES SUSTENTÁVEIS ENTRE SIGNIFICAÇÕES RIVAIS: POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Paulo Eduardo de Oliveira Sousa  
Josué Humberto Barbosa

## 11.1 Introdução

O tema da natureza está na ordem do dia, uma preocupação ecológica compreendida a partir de diferentes pontos de vista, científico-ambiental; econômico-social; humanista-religiosa, circunscrevendo a questão ambiental por uma gama de problemas contextualizada nas discussões e propostas sobre desenvolvimento social: interrelações entre economia e apropriação dos recursos naturais e humanos (LAYRARQUES; LIMA, 2011).

Todavia, essas interrelações também estão intrinsecamente delimitadas pelos valores culturais em que tais apropriações acontecem, definidas pela instituição/adoção e reprodução de conteúdos e práticas educacionais: sejam elas escolares; sejam elas sociais, constituídas e disseminadas por instituições de uma específica formação social (PERUZZO; OLIVEIRA, 2016).

Portanto, são teorias e práticas socioambientais e educacionais historicamente construídas e cotidianamente recontextualizadas no presente. Ou seja, trata-se de um conjunto de significações historicamente construídas a partir de diferentes referenciais, congruentes e antagônicos, sobre a natureza, a sociedade, a economia, a política e a educação para o desenvolvimento sustentável.

Por sua vez, essas significações construídas, em distintos tempos e lugares, compõem o presente e, assim, são, portanto, *significações rivais* que influenciam a realidade em que vivemos – pontos de vista díspares e conflituosos.

Sendo assim, os pontos de vista socialmente dominantes são os que determinam as significações que predominam nas políticas públicas sobre o meio ambiente e por isso a importância de uma Educação Ambiental Crítica, que coloque em contraponto essas significações a partir de um programa crítico-coerente, em busca de novas sínteses significantes, para proporcionar significados sustentáveis.

Esse escopo orienta a construção deste artigo, que possui como objetivo mapear os diversos significados sobre o meio ambiente construídos na história, estes que, dependendo das forças sociais, políticas e econômicas, em diferentes épocas, determinaram a visão dominante sobre a natureza e que, em muitos aspectos, ainda permanecem em nosso presente enquanto valores transmitidos através da educação, em ambientes escolares e por instituições públicas e privadas, através de programas de reprodução do poder de instituir e reinstituir seus valores (LAYRARQUES; LIMA, 2011).

Metodologicamente, para o desenvolvimento desse objetivo realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica, elencando tópicos específicos sobre essas visões de mundo para uma subsequente análise e interpretação.

Os documentos e obras aqui privilegiadas podem ser compreendidos como textos sobre projetos de Educação Ambiental, sobre os quais sistematizamos os principais conceitos com vistas à compreensão de uma Educação Ambiental Crítica, suas bases e propostas para a formação de professores da Educação Básica (LAYRARQUES; LIMA, 2011).

Esses valores e/ou significações sobre o meio ambiente obtiveram diferentes pesos políticos, reconhecimentos e prestígios na sociedade ocidental, à qual fazemos parte marginalmente, juntamente com valores indígenas e afro-brasileiros, mas sempre tendo como parâmetro três visões de mundo, ou orientações pedagógicas, que impactam diretamente o fazer educacional, a saber, a teocêntrica, a antropocêntrica e a ecocêntrica.

As duas primeiras visões ou orientações político-educacionais são predominantes e se apresentam em disputa em nossa sociedade contemporânea devido ao poder religioso cristão, de um lado, e do poder do racionalismo econômico e científico, de outro. Todavia, na medida em que as ideias econômicas e racionalistas também estão na base do pensamento cristão moderno, a visão antropocêntrica se consolidou e marca fortemente o pensamento atual, visão essa que se iniciou com o iluminismo (CHAUÍ, 2000).

Por sua vez, Ailton Krenak (2019), no livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, questiona principalmente o pensamento dominante antropocêntrico, este que sucedeu à ideia teocêntrica e que inaugurou uma nova era do progresso científico, prometendo salvar o homem da sua miséria oferecendo bem-estar e resolver todos os nossos problemas (KRENAK, 2019).

Trata-se da instauração da modernidade antropocêntrica, substituindo o medievo teocêntrico enquanto visão de mundo dominante. Mas, *a posteriori*, essa visão enseja sua falência pelo anúncio da pós-modernidade, esta que traz em seu bojo leituras híbridas possibilitando a emergência de um novo paradigma, uma visão ecocêntrica como postulada por Ailton Krenak (CHAUÍ, 2000).

Em síntese, como dito inicialmente, significações construídas em diferentes tempos e lugares em convivência desigual em um presente ambientalmente insustentável, portanto, *significações rivais* atuantes na realidade vivenciada, os diferentes pontos de vista em conflito, em meio aos quais aqui buscamos uma significação sustentável.

Aqui é importante frisar que ao refletirmos sobre o meio ambiente constata-se uma multiplicidade de conceitos em diversos campos do conhecimento e por isso é necessário destacar, compreender, as bases de uma educação crítica de indivíduos, grupos sociais e sociedade, em prol de novas posturas e condutas de vida no planeta sentindo-se um todo com ela – caminhar em direção à visão ecocêntrica (SUAVÉ, 2005).

Portanto, entendemos a Educação Ambiental Crítica como um Campo Social de atividades e de saberes plurais, complexo e mensageiro de uma disputa entre as forças sociais que compõem nossa sociedade ocidental – pensamentos antagônicos, por definição, em luta pela hegemonia

político-pedagógica e epistemológica. Um campo privilegiado de crítica entre pensamentos rivais sobre a sociedade e a natureza; visões de mundo, teocêntricas, antropocêntricas e ecocêntricas, que orientam práticas socioambientais atuantes sobre e na educação brasileira.

Mas para que essas visões rivais adentrem a esfera da crítica epistemológica faz-se necessário problematizar o modelo de Educação Ambiental que a modernidade tem assumido. Isso significa questionar se é possível uma sociedade sustentável com base nos modelos de desenvolvimento até então propostos, seja pelas visões tradicionais teocêntricas e antropocêntricas, traduzidas nos modelos de capitalismo em vigor, como o do agronegócio e/ou da pós-industrialização, ou mesmo visões de um capitalismo verde por vezes associado às visões egocêntricas (FIGUEIREDO, 2018).

Nesse processo, passa a ser de fundamental importância questionar como ocorreu o desenvolvimento dos processos industriais que hoje orientam o ser, o saber e o saber fazer, constituídos nos períodos históricos moderno e contemporâneo, nos quais o tempo da natureza passa a ser o tempo da racionalidade humana de base cartesiana, em que determinados homens se apropriam dos recursos naturais e humanos para mecanizar a natureza em prol de interesses econômicos restritos (GRUN, 1996).

## 11.2 Contextos sociais e econômicos da instituição da Educação Ambiental

Entendemos como meio ambiente a “interação do conjunto de elementos naturais, artificiais, culturais e do trabalho que propiciem o desenvolvimento equilibrado de todas as formas, seres bióticos e abióticos sem exceções. Assim, nessa perspectiva, não haverá um ambiente sadio quando não se elevar, ao mais alto grau de excelência, a qualidade da integração e da interação” dos elementos desse conjunto (MIGLIARI 2001, p. 40).

Conceito que coloca em pauta a importância de uma relação harmoniosa entre o homem e o meio em que se vive, este que no decorrer do tempo vem sendo abalado e por isso se faz necessário recuperar antes que seja tarde demais. Esse abalo nas estruturas socioambientais que coloca em xeque a sobrevivência humana e natural tem uma história, a história do capitalismo, seja no Brasil, seja no mundo, iniciada com a exploração colonial das Américas, África e Ásia do Sul.

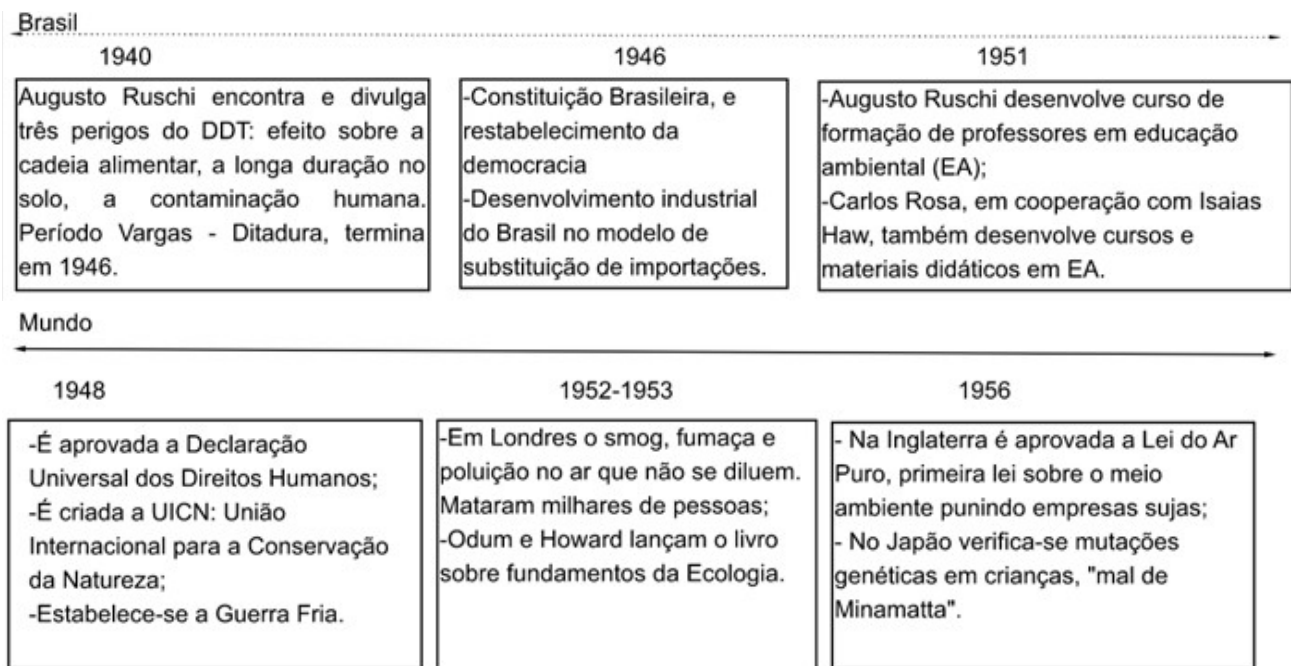
Resumidamente, esse processo se desenvolveu em três fases, entre 1500 e 1750, a fase dita do capitalismo comercial; entre 1750 e 1875, a fase conhecida como capitalista da 1ª Revolução Industrial ou das máquinas a vapor e carvão; e entre 1750 até os nossos dias, contexto das 2ª, 3ª e 4ª Revoluções Tecnológicas, da indústria química, do petróleo, dos motores à combustão, da informática e da automação (MOTTA, 2016).

Por estarmos já inseridos na 4ª Revolução Industrial, a era que se inicia baseada na inteligência artificial e em processos industriais autômatos, estes que dispensam a presença humana para o seu funcionamento, é necessário recuperar esquematicamente as relações que instituíram o nosso mundo contemporâneo.

Essa é uma condição *sine qua non* para que possamos construir outros significados diante dessa nova ordem artificial; para que não reproduzamos automaticamente esses valores

insustentáveis estruturados nos últimos 500 anos e que, a partir dos anos 1940, contexto da 2ª Guerra Mundial e da Guerra Fria, tornaram-se hegemônicos (MOTTA, 2016).

A seguir, através da linha do tempo apresentada podemos visualizar os períodos decisivos da associação entre significações e sociedades insustentáveis; da emergência da educação ambiental, no Brasil e no mundo; e do contexto político mais amplo atual, este que exige uma forte problematização para construirmos outras significações diante das que até então foram construídas e se tornaram hegemônicas (BARBOSA, 2001).



**Figura 11.1** – Linha do tempo.

Fonte: elaborado com base em BRASIL (1998, n.p).

Ao final desse primeiro período assiste-se a expansão do comunismo na América Latina, sobretudo em Cuba com a revolução comandada por Fidel Castro em 1959, mas, no todo, desenvolve-se a política do populismo regional com influência dos modelos de Estado do Bem-estar Social, investidor e gerenciador do desenvolvimento (CONCEIÇÃO, 2018).

Por sua vez, no mundo, os movimentos pela paz e pela proteção do ambiente foram mobilizados e organizados pela sociedade civil, e logo no início do período seguinte (1960-1972) o livro de Raquel Carson denunciando os males do DDT, lançado em 1962, o que Augusto Ruschi havia feito 20 anos antes, provoca uma discussão mundial sobre os usos de produtos químicos em atividades relacionadas à sobrevivência humana (DRUMMOND, 2006).

Esse período, entre 1960 e 1972, pode ser considerado um divisor de águas na história recente da ordem mundial capitalista. Tanto as transformações econômicas operadas no bojo do capitalismo tipo *Welfare State - Keynesianos*, como o estado altamente centralizado, burocratizado dito planejado, sofrem profundas transformações. Os estados protetores, tanto capitalistas como socialistas, entram em rota de colisão com a miséria e as tensões de exclusão do planeta diante da corrida armamentista. Choques violentos de caráter mundial,

como a Guerra do Vietnã, comovem o mundo e as preocupações ambientais emergem definitivamente nas pautas governamentais e não governamentais, sobretudo nas estruturas das Nações Unidas (LIMA, 2019).

No plano geopolítico, a espionagem e o poder imperialista das nações do primeiro mundo fizeram lembrar os períodos coloniais. Nesse contexto, florescem os movimentos sociais de toda ordem, de categorias profissionais, com ascensão da classe média em vários países do terceiro mundo, de proletariados, de marginalizados, como a descolonização da África, movimentos da sociedade civil em defesa da vida sustentável, pela paz e pelo sexo, com o advento da pílula anticoncepcional. Ou seja, contextos em que transitamos de movimentos armados, guerrilhas e guerras transatlânticas à encontros pelo amor livre e pelo avivamento espiritual. Assim sendo, entre os anos 60 e início dos anos 70 assistimos a uma efervescência social, econômica, político-ideológica, moral e religiosa de grandes proporções e que, não sem motivos, fez emergir a discussão ambiental e, conseqüentemente, processos educacionais visando a sustentabilidade do planeta (LIMA, 2015).

Especificamente, com a popularização dos meios de comunicação de massa, lutas sociais nesse período descortinam graves problemas socioeconômicos no mundo e induzem o fim de modelos de estados democráticos. As lutas ideológicas acirram-se e, na América Latina, Cuba estabelece uma relação de afrontamento aos Estados Unidos e reinstauram-se colonialismos, internacionalizando-se modelos socialistas na América Central e do Sul, como na Nicarágua, Chile, Bolívia e uma série de movimentos de uma “esquerda revolucionária latina”, associando todos os males socioambientais provocados pelo capitalismo (HOBBSAWM, 1995).

O Brasil incluiu-se nesse processo contribuindo com intensas agitações sociais. De um caminho de afirmação da democracia retoma-se, com extrema violência, modelos de estados autoritários. Por exemplo, a ditadura militar, iniciada em 1964, instaura processos macabros de mortandade de militantes de esquerda, sobretudo jovens estudantes, e professores universitários (REIS, 2014).

Sobretudo, em relação às políticas públicas sobre o meio ambiente, não sem motivos e coerente com o modelo capitalista que o Brasil adota através do fortalecimento das relações com os Estados Unidos, o país rechaça completamente qualquer discussão ambiental e, ao contrário, faz uma campanha positiva da poluição industrial, associando degradação da natureza com progresso e desenvolvimento (BRASIL, 1998).

Mas a agitação social e política no Brasil antes de 1964 foi tão intensa, tanto na cidade como no campo, que esses processos antidemocráticos e capitalistas não conseguiram impedir o constante desenvolvimento de outras significações socioambientais. Fortalecem-se movimentos políticos, sociais e, principalmente, em contextos educacionais de gestão junto ao estado para assistência ao mais carentes, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), movimentos no campo, como as Ligas Camponesas, coordenadas por Francisco Julião, e o nascente ambientalismo brasileiro, expressado por campanhas de proteção à floresta nativa, como a que foi desenvolvida por Vasconcelos Sobrinho, pelo desenvolvimento das disciplinas em ecologia e estudos integrados do ambiente, social e natural, nas escolas

vocacionais e nos colégios de aplicação, bem como pelas áreas núcleo de História, Geografia e Ciências (PAGE, 1972; ARANHA, 2006).

Esse é o contexto que possibilita compreender as origens da consciência ambiental, uma vez que a não satisfação de necessidades básicas de populações confrontadas com a escalada da apropriação econômica por poucos cria uma clivagem mundial entre países cada vez mais ricos e países cada vez mais pobres. Clivagem que atesta o fracasso e a agonia dos sistemas socioeconômicos e político-ideológicos descortinados pelas externalidades ambientais (VIOLA, 2002).

Externalidades que promovem outras significações na direção de propostas sustentáveis em diferentes campos, sociais e naturais, e sobre as quais a população civil mundial age contrariamente, sejam elas capitalistas ou socialistas. Ações que fazem emergir outros movimentos políticos em diversas sociedades, pelos direitos à expressão, à liberdade de escolhas, à liberdade política, ao trabalho dignificante, à moradia, saúde, lazer, via um processo de ressignificação de tais modelos produtivos, educacionais e culturais (STTEFENS, 2007).

O período seguinte, entre os anos 1960 e início dos anos 1970, amplia, sem precedentes, as ressignificações socioambientais, uma vez que passam a estar em tela transformações radicais tecnológicas desempenhando papéis de reguladoras do poder geopolítico mundial. Especificamente, é o contexto da corrida espacial e das grandes lutas ambientais, culminando com a 1ª Conferência Intergovernamental do Meio Ambiente, Desenvolvimento e Sustentabilidade, em Estocolmo (1972).

Os vários movimentos socioambientais desse período estão sintetizados na linha do tempo abaixo, porém apenas indicando os caminhos da educação ambiental no bojo do movimento ambientalista.

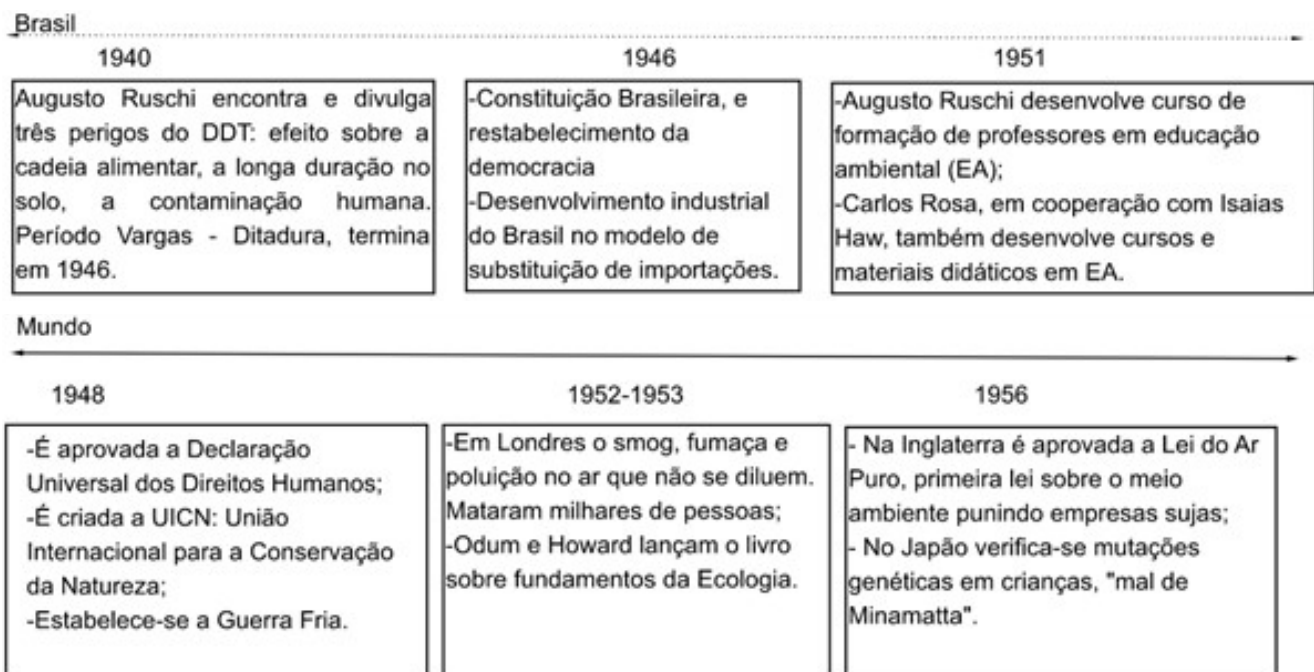


Figura 11.2 – Linha do tempo.

Fonte: elaborado com base em BRASIL (1998, n.p).

Três anos depois da Conferência de Estocolmo foi realizada a Conferência Intergovernamental de Belgrado, onde foi instalado/criado o PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental). Assim, seguindo para o próximo período, o caminho da educação ambiental acelera-se, ganhando contornos mundiais principalmente em diferentes contextos socioambientais altamente desiguais e degradantes amparados no modelo de crescimento econômico que beneficia poucos em detrimento da maioria, e do ambiente como um todo, deixando à margem a evolução cultural que lhe precedeu.

O período seguinte, entre 1975 e 1987, caracteriza politicamente pela lenta, gradual e restrita transição dos estados autoritários à democracia. Em relação à EA o ano de 1975 estabelece para o mundo um programa específico de educação ambiental - Carta de Belgrado, e no Brasil é realizado o 1º Encontro Nacional de Proteção Ambiental.

A partir desse momento a questão ambiental firma-se como tema educacional de extrema importância para o mundo, ainda vinculado às catástrofes planetárias, mas já com real inserção em processos educacionais.

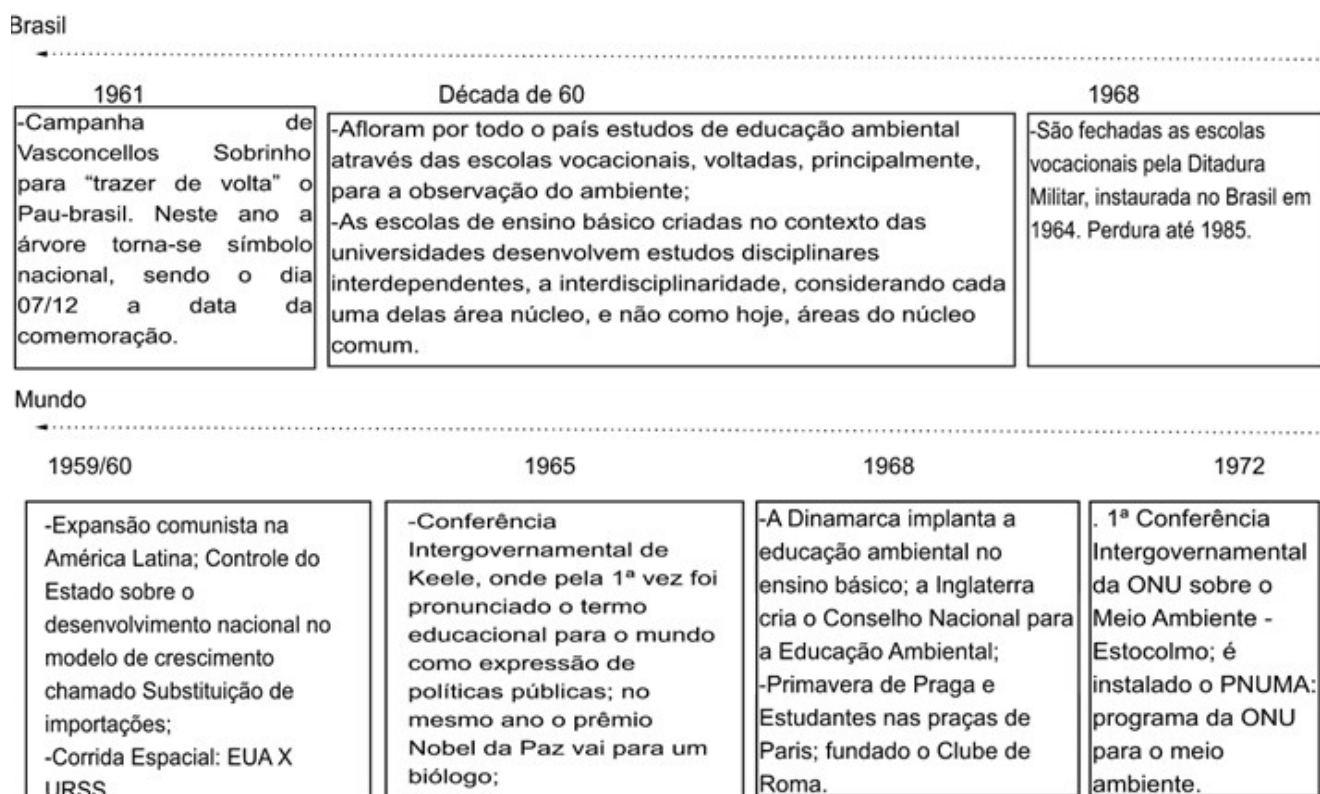


Figura 11.3 – Linha do tempo.

Fonte: elaborado com base em BRASIL (1998, n.p).

Passando a se preocupar não somente com aspectos biológicos, como foi o caso à época da implantação no ensino básico da Dinamarca, em 1965, 10 anos antes, aponta desde logo para novos rumos e contornos. Dessa forma, o país conheceu de início o programa Ceilândia, que durou entre 1977 e 1981; a Lei Federal 6.902/81, criando áreas de proteção natural e prevendo sua utilização a partir de planos de educação ambiental; a Lei 6.938, na qual se faz a primeira

referência à estratégia da utilização da educação enquanto processo de ensino; criação do Sistema Nacional do Meio Ambiente; e do Conselho Nacional do Meio Ambiente.

No decorrer desse período acontecem no país outras iniciativas e elas podem ser resumidas na criação de estudos para formação de quadros profissionais para atuarem em educação ambiental, tanto na educação formal e nas comunidades, através do CONAMA, bem como na elaboração do programa de seminários temáticos junto às universidades federais no Brasil, sob o título “Universidade e meio ambiente”, que se estende até 1992. Assim, abaixo procuramos relacionar os acontecimentos mais importantes no período.

Assim sendo, após 1987, sobretudo com as aberturas políticas na URSS e, especificamente, no Brasil, em seus primeiros anos de redemocratização político-ideológica, o mundo e a educação ambiental, como um todo, se configuram com expectativas favoráveis para os movimentos sociais.

Na verdade, com as expectativas criadas com a Rio-92 cresce o número de ONGs preocupadas com o meio ambiente e, de certa forma, o debate ambiental ganha a opinião pública, demarcando esse quarto período, entre 1988 e 1999, como o contexto de ascensão definitiva dos temas abordados pela educação ambiental e sustentabilidade. Compreensão que exige uma visão sistêmica<sup>18</sup> e transdisciplinar de um universo composto por uma teia de relações, em que todas as partes estão interconectadas (CAPRA 1988).

Apesar das diferentes posições de EA elencadas e sistematizadas nesses períodos, parece-nos ponto pacífico uma visão de meio ambiente como espaço interdependente, o qual precisa ser levado em conta para pensarmos as várias vertentes da EA. Em outras palavras, nesses períodos ocorre um amplo processo de resignificação sobre as relações entre humanos e meio ambiente, no qual a EA emerge e compreende as questões ambientais de forma integral, questionando como os seres humanos se relacionam com a natureza, uma vez que podem alterá-la definitivamente (CARSON 2010).

Enfim, uma Educação Ambiental crítica que concebe as relações entre humanos e meio ambiente como interrelações biocêntricas, integrando homens e mulheres na biosfera e propondo resoluções de problemas sobre o meio ambiente como uma questão social, e não somente científico ou filosófico (ALCUTÉN, 2002).

Em síntese, essa periodização histórico-ambiental da emergência da EA está associada à emergência da própria consciência ambiental, outra e nova característica da significação humana em prol de uma vida sustentável. Um todo orgânico, diante de um quadro social e político novo demarcado pelas graves crises humanitárias oriundas da implementação das novas tecnologias, contextualizadas nas 3ª e 4ª revoluções industriais, e nos interesses privados e governamentais que passaram a limitar o crescimento econômico, consequências de guerras, rebeliões, revoluções, degradações de toda ordem, entre fins do século XIX e os anos 1960-70 (BARBOSA, 2006).

---

<sup>18</sup> A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, enfatiza princípios básicos de organização (CAPRA, 1988).

Desde a contestação política [...] não foi, efetivamente, até as décadas de 1960-1970 quando as sociedades ocidentais foram capazes de pensar enquanto ecossistemas, onde o objetivo prioritário não fosse o crescimento econômico puro, se não a sustentabilidade (ALCUTÉN, 2002, p. 13).

Contextos históricos que exigiram a construção de outras significações da vida, de significantes sustentáveis para responder de forma consciente, social, política e economicamente responsável a iminência de uma inédita catástrofe socioambiental, e ponto de partida para uma educação ambiental crítica, com trajetórias e significações consolidadas nesse início de século XXI.

### 11.3 Educação Ambiental: Trajetórias e Significações

A questão do meio ambiente é intrínseca à educação que se realiza pela constante construção do processo ensino-aprendizagem, permeado por mudanças e transformações através de reflexões em torno da Educação Ambiental.

Portanto, é impossível pensar em meio ambiente sem que a educação seja colocada como parte importante desse processo.

A multiplicação do conceito de meio ambiente em diversas ciências torna necessária uma educação para a conscientização sobre a vida no planeta de forma integral, conceber homem e natureza como um todo. Daí a importância da EA na escola, lugar de todas as ciências e espaço de reflexão desse Todo que é infinitamente mais importante do que suas partes (LAYRARQUES E LIMA, 2011; FERRY, 2010).

Para que esta empreitada tenha sucesso é fundamental processos formativos tanto no ambiente escolar como na própria comunidade a partir de uma abordagem sistêmica, envolvendo família, comunidade e sociedade (CAPRA, 1988).

Aqui encontramos o desafio de construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a EA, pois estando os educadores inseridos estrategicamente no cotidiano escolar e comunitário poderá abordar as consequências ambientais de nossas práticas sociais a partir de uma visão sistêmica, complexa e pedagogicamente integradora (JACOBI, 2003).

Desta forma, às conceituações de EA como proposta de trabalho escolar multidisciplinar, propõe-se práticas alinhadas com a criticidade sistêmica atenta às subversões do mercado, como compreendem Rodrigues e Guimarães (2011):

A EA Crítica e Transformadora, não entendida como a salvação, mas como contribuição para pensá-la, é, por conseguinte, um instrumento valioso no campo de disputa, atravessado, muitas vezes, pela EA Conservadora embalada pela racionalidade dominante. Essa racionalidade que se apropria do discurso hegemônico e se pauta nos paradigmas que a sociedade moderna consumista traz em seu bojo (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2011, p. 514).

Claro está que a EA é um campo de disputas e se faz necessário um posicionamento crítico de que não existe neutralidade na prática pedagógica, podendo a EA vir a ser um mecanismo de

dominação ideológica (Rodrigues e Guimarães, 2011). Ademais, nessa mesma direção, é oportuno lembrar a advertência de Pierre Bourdieu de que a escola legitima as desigualdades sociais, fortalecendo a ideologia dominante e reproduzindo a violência simbólica do mercado (Nogueira; Nogueira, 2009).

Proteção para esses perigos, Teixeira e Torales (2014) enfatizam a necessidade de um discurso crítico e emancipatório através da EA, propondo então uma reflexão que articule diferentes dimensões, a intelectual, a moral, a social e a política, bem como orientações para a formação docente.

O professor é o responsável pela execução da educação ambiental e o faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à educação e à problemática ambiental. Diante do avanço da educação ambiental na educação básica, o professor é colocado diante de exigências às quais ele responde com dificuldade e para as quais os cursos de licenciatura pouco contribuem. Certo distanciamento dos professores da educação ambiental tem como justificativa desde condições de trabalho que dificultam inovações e mais esforços, até a constatação de que não estão preparados para trabalhar com a educação ambiental (TEIXEIRA; TORALES, 2014, p. 129).

Mas quando o foco é a formação integral do educando com vistas ao desenvolvimento de uma ética de responsabilidade, é no pensamento de Paulo Freire que encontramos as balizas para a construção de uma dinâmica de ensino-aprendizagem em Educação Ambiental significativa e libertadora.

Freire traz aos educadores socioambientais que é possível suplantar práticas conservadoras, estimulando o educando a relacionar-se e interagir ética, crítica e curiosamente com o mundo, com os outros habitantes do Planeta de forma sustentável, como sujeito histórico e protagonista de um mundo mais humano – dimensões constitutivas da práxis sócio-pedagógica libertadora (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 98).

Por sua vez, para Jacobi (2003), a reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, faz-se necessária e urgente articulando produções de sentido sobre a educação ambiental. Para essa articulação da dimensão ambiental é importante envolver os diversos atores do universo educativo, ou seja, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de professores e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar. A produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental (JACOBI, 2003).

A afirmação de Jacobi é importante para o contexto brasileiro, visto que a maior parte da população vive nas grandes cidades e onde se observa uma grande degradação das condições de vida, tornando-se assim um grande problema ambiental.

Essa concepção reforça a reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir sobre as questões ambientais numa perspectiva contemporânea na escola de forma interdisciplinar, por exemplo, pensar a sociedade na perspectiva da Geografia, da Filosofia e da Educação (PITANO; NOAL 2009): a Geografia destacaria análises sobre as relações entre o homem e seu meio; a filosofia promoveria a problematização e a reflexão acerca da evolução, não apartando a preocupação sobre as questões ambientais e indo além do mero ecologismo preservacionista; e a Educação propondo análises pedagógicas integradoras, combatendo uma metodologia fragmentadora, pois ela

[...] fragmenta o próprio homem, o que resulta na perspectiva restrita dos problemas ambientais que se apresentam a todos neste início de milênio, principalmente neste momento em que as sociedades humanas sofrem as consequências de suas próprias inconsequências ao fazerem uso imprudente do conhecimento científico e da tecnologia em nome do progresso (LUIZARI; CAVALARI, 2003, p. 11-12).

Portanto, para alcançarmos essa educação integral é peremptório construirmos uma dimensão relacional entre paradigmas totalizantes que ordenam nossa vida cotidiana na sociedade ocidental capitalista. Visões excludentes, teocêntricas e antropocêntricas trazem em seu bojo significados insustentáveis desde o ponto de vista ambiental, exigindo construirmos outros significados a partir de significantes sustentáveis – um processo de significação ecocêntrico/biocêntrico. Enfim, dimensão relacional, enquanto base conceitual para a Educação Ambiental através de reflexões críticas sobre as posturas político-pedagógicas, ou seja, reflexões sobre as posturas e práticas socioambientais de nossas populações ao longo de sua história.

## 11.4 Concepções de natureza para uma Educação Ambiental Crítica

Para uma compreensão relacional das dimensões significantes de dois paradigmas totalizantes e um alternativo, ou seja, as visões de mundo teocêntrica, antropocêntrica e ecocêntrica/biocêntrica, bem como para compreendermos as posturas e práticas que orientam o cotidiano das pessoas no mundo ocidental a partir dessas visões, são fundamentais conceituá-las, porque, conseqüentemente, são elas que informam quais são as orientações e concepções de mundo agenciadas por homens e mulheres no cotidiano de suas vidas.

Por conseguinte, conceituações sobre paradigmas rivais, no sentido que são eles que ainda hoje orientam nossas ações e, sobretudo, os que predominam nas posturas didático-pedagógicas em nossas escolas.

Estarmos diante dessas concepções obriga-nos a sair da inércia e não os considerar aprendizados já adquiridos, pelo contrário, devemos colocá-los em constante movimento de transformação, principalmente em se tratando da construção de novos conceitos que podem promover um novo olhar sobre os problemas socioambientais a serem enfrentados pelos

educadores nas escolas e comunidades. Com isso, queremos dizer que nós humanos agimos conforme aquilo que propomos para nós mesmos, e cabe a nós, educadores inclusos, então, sermos a mudança que queremos ver no mundo.

### 11.4.1 Visão Teocêntrica de natureza

Entende-se por Teocentrismo a filosofia ou doutrina que considera o Divino a base de toda a ordem no mundo. Nesta visão, o significado e valor dos atos feitos às pessoas ou ao ambiente são atribuídas a Divindades. Na idade média, principalmente, a experiência humana estava submetida a Deus, algo para além da vida transcendental. A realidade nessa visão não podia ser questionada, visto que a finalidade da vida estava ancorada em uma realidade espiritual. Durante inúmeros séculos, a visão teocêntrica predominou na sociedade ocidental. Com isso, a sociedade legitimou a religião como verdade inquestionável. Sendo assim, ela conferiu todo seu arcabouço teórico e dogmático à identidade, ao caráter e à harmonia para a comunidade que reunida professava o mesmo credo. Nessa visão, o homem acreditava na ideia de transcendência, ou seja, sua vontade dependia da vontade de Deus (CHAUÍ, 2000).

Na Idade Média, os choques entre religião, os conflitos de geração, a estrutura familiar e a organização política e econômica, entre outros, eram entendidos como fenômenos naturais ou como resultados da providência divina. Nesses casos, não cabia à humanidade interferir. Um aspecto importante que distingue o Cristianismo das demais religiões é a ideia de evangelização, isto é, de espalhar a boa nova para o mundo inteiro, a fim de converter os não-cristãos e tornar-se uma religião universal (CHAUÍ, 2000).

Aqui podemos pensar na cultura eurocêntrica em que impôs uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs, não europeias, institucionalizadas na globalização da igreja cristã católica e, posteriormente, protestante, bem como sobre outras formas de expressões religiosas, combatidas pela igreja como demoníacas como, por exemplo as manifestações indígenas e africanas (KRENAK, 2019).

### 11.4.2 Visão Antropocêntrica

Trata de uma perspectiva que justifica a instrumentalização da natureza em função das funções das necessidades, tanto básicas como supérfluas, assim como o conforto dos seus humanos e quaisquer que sejam seus interesses, desde posições mais radicais que expressam o domínio da natureza pelo ser humano, passando por outras que tentam conciliar a utilização do meio natural de forma sustentável com sua preservação.

A visão antropocêntrica coloca o homem no centro da realidade e considera o bem da humanidade como a causa final de todas as coisas. Nessa percepção o que é levado em consideração é a razão. Além de se colocar no centro da realidade, o antropocentrismo anuncia a ideia segundo a qual todas as coisas do universo (minerais, vegetais, animais) são subordinadas ao homem (MARQUES, 2018).

Aqui temos a influência de Descartes que reduz o não humano a corpos cujo único atributo próprio será a extensão, o que permite concebê-los em termos de puras forças mecânicas

e mensuráveis, operação decisiva graças à qual podemos, no âmbito de uma concepção doravante utilitária do saber, nos tornar mestres e possuidores da natureza. Dessa distinção inaugural decorre que os animais, postos que desprovidos de alma, devem ser entendidos como entidades puramente mecânicas.

Importante frisar que a transformação da visão teocêntrica para antropocêntrica aconteceu dentro do processo sócio-histórico que envolveu três grandes revoluções: uma econômica (revolução industrial); uma política (revolução francesa); e outra cultural (iluminismo) (SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO, 2017).

### 11.4.3 Visão Ecocêntrica

A definição mais utilizada na atualidade de ecocentrismo é o “grau em que as pessoas se conscientizam sobre os problemas ambientais e são capazes de empenhar esforços para contribuir na solução ou ao menos demonstrar vontade de engajar-se pessoalmente na questão ambiental” (DUNLAP, 2008 apud PIRES et al., 2014).

A visão Ecocêntrica trata de uma linha política de filosofia ecológica que concebe um sistema de valores focado na natureza, em contrapartida ao antropocentrismo. Em dizeres amplos, onde o homem é mais um membro da natureza, compondo assim em seu meio natural de valor equivalente aos animais. Dessa forma, o homem sendo parte da natureza deve se sentir harmonioso e em equilíbrio com ela.

Aldo Leopold foi quem concebeu a Ética Ecocêntrica. Para ele, todas as espécies, incluindo humanos, são produtos de um longo processo evolucionário e são interligados em seus processos de vida. Assim, essa visão foca na comunidade biótica como um todo e tanta manter a composição do ecossistema e seus processos ecológicos. Visão que combate o paradigma eurocêntrico, este que destruiu de forma sistemática a diversidade de culturas existentes nos lugares colonizados (KRENAK, 2019). Como afirma Santos e Meneses (2010), no século XVI foi lançada uma nova matriz de poder colonial que, no final do século XIX havia alastrado a todo planeta.

A perspectiva Ecocêntrica propõe a possibilidade de construção de novos significantes no que tange a questão ambiental. Para isso, entendemos que a obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak (2019), apresenta possibilidades para esse processo ou reflexão.

## 11.5 EA e significações rivais: diferentes tempos para um presente ecocêntrico

Ailton Krenak atualmente é um dos mais expressivos pensadores indígenas. Líder indígena, filósofo e ambientalista brasileiro, ficou conhecido por seu discurso na Assembleia Constituinte de 1987, no qual pintou o rosto com tinta de jenipapo, como forma de protesto pelo retrocesso vivido nos direitos indígenas.

Por meio de palestras, livros e entrevistas este pensador têm denunciado as problemáticas advindas dos significantes teocêntricos e antropocêntricos de forma clara e objetiva, mostrando

como os povos indígenas e outros povos vem resistindo à homogeneização e superexploração do homem pelo homem pelo Imperialismo Capitalista.

Na obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak aborda de forma crítica os impactos da ação do homem sobre a natureza e os impactos imediatos e processuais desta ação para a vida humana. Coloca em xeque a ideia de *Humanidade*, afirmando que a ideia de *humanidade* ocidental pautada na dicotomia homem-natureza não corresponde aos seres humanos e questiona: como é possível uma ideia de *Humanidade* que patrocina a miséria, fome, desigualdade, discriminação e genocídio? Como é possível uma ideia de *Humanidade* que legitima a marginalização e colonização de outros humanos? Krenak denuncia que a ideia de *Humanidade* capitalista é um véu que esconde e distorce a realidade!

A *Humanidade* defendida por Krenak é conexão íntima e inexorável do homem com a natureza, formando um todo articulado. Nesse sentido, ele aponta que o sistema capitalista lança mão do *mito da sustentabilidade* para construir uma narrativa que justifique as agressões à natureza (KRENAK, 2019).

Para o autor, o *mito da sustentabilidade* separa o homem da natureza, reforçando as perspectivas Teocêntrica e Antropocêntrica. Para o autor, “fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade” (KRENAK, 2019, p. 10).

Para Krenak, não há nada no mundo que não seja natureza, sendo que toda e qualquer tentativa de dicotomizar o mundo é um processo de alienação que marginaliza e mantém fora da “*Humanidade*” aqueles que resistem à essa perspectiva.

Portanto, o descolamento dos seres humanos do resto da natureza está conduzindo a espécie humana à extinção, uma vez que “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo” (KRENAK, 2019, p. 12).

Assim, para adiar o fim do mundo – de acordo com a modernidade, adiar o fim da humanidade – é necessária uma reconexão com o mundo, outro paradigma para uma Educação Ambiental Crítica.

## 11.6 Considerações Finais

Neste artigo procuramos destacar a importância da compreensão de cada concepção de natureza e suas implicações para a conceituação do que poderia/deveria ser as bases da Educação Ambiental Crítica. Amparados em concepções histórico-sociais em diferentes períodos, acreditamos que problematizar visões de mundo secularmente instituídas e ainda em vigor são caminhos sustentáveis para a construção de outras práticas socioambientais.

Essas visões e/ou paradigmas não estão imóveis, estão em constante mutação de acordo com interesses privados e públicos, sejam de grupos religiosos, classes sociais, partidos políticos, setores econômicos, governos, enfim, modificam-se de acordo com as

diversas e divergentes ações dos agentes, individuais e coletivos. Por isso aqui defendemos a necessidade de uma ação afirmativa de recontextualização pedagógica da EA, que seja crítica a partir de uma postura ecocêntrica/biocêntrica e que promova a reconexão de homens e mulheres com a natureza.

Reconexão ecocêntrica que enxerga o todo para o estabelecimento de relações humanidade-natureza harmoniosas, sem hierarquias, e base de uma proposta para a formação de professores contextualizada à educação de significantes sustentáveis, social e ambientalmente.

Para isso destacamos que não podemos nos prender aos aprendizados já adquiridos, devemos estar em constante transformação, principalmente em se tratando da construção de novos conceitos, estes que podem promover novos olhares sobre o mundo e sobre os problemas a serem enfrentados com fundamentos e práticas sustentáveis. Ademais por estarmos, pela primeira vez na história, diante de podermos destruir toda a vida do planeta. À esta possibilidade Gadotti (2000) denominou, muito adequadamente, de a *Era do Extermínio*, lamentando de que passamos de um modo de produção para o modo de destruição.

## Referências

- ALCUTÉN, A. S. **Introducción a Naturaleza y conflicto social**: la historia contemporánea desde el medio ambiente. Barcelona: Ayer, 2002.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, J. H. **Educação ambiental**: movimentos e interpretações socioambientais. Lavras: FAEPE/UFLA, 2001.
- BARBOSA, J. H. **Ríos Domados, Fijados y Aprisionados**: Memoria e Historia ambiental del Río Grande y Etno-ecología de las Aguas de Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2006.
- BRASIL. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CONCEIÇÃO, C. L. S. *et al.* **As influências do Estado na política educacional brasileira nas décadas de 1960 e 1970**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018
- COSTA, J. D. da (Org.). **Capitalismo Histórico e Alternativas: diálogos com Análises dos Sistemas-Mundo**, 1. ed. [S. l.]: Mídia Gráfica e Editora, 2016. 212 p.

- DEAN, W. **A ferro e Fogo**: A história e a devastação da mata atlântica brasileira. São Paulo: Ecologia, 2002.
- DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. M. M. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012.
- DRUMMOND, J. A. A primazia dos cientistas naturais na construção da agenda ambiental contemporânea. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 62, p. 5-25, 2006.
- FERRY, L. **Aprender a Viver**. REIS, V. L. dos (Trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- FIGUEIREDO, P. B. **Políticas de Educação Ambiental na escola pública**: avanços e retrocessos. 2018. 244f. Tese (Doutorado em educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.
- GRUN, M. **Ética e Educação Ambiental**: A conexão necessária. São Paulo: Papiros Editora, 1996.
- HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JACOBI, P. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa n. 118, março de 2003.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- LAYRARQUES, P. P. Mapeando as Macro-Tendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil. **VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, setembro de 2011.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LIMA, G. F. C. **Educação ambiental no Brasil**: Formação, identidades e desafios. São Paulo: Papyrus Editora, 2015.
- LUIZARI, R. A.; CAVALARI, R. M. F. **A contribuição do pensamento de Edgar**. Educação: Teoria e Prática, v. 11, n. 20/21, p. 7-13, 2003.
- MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. Editora da Unicamp, 2018.
- Morin para a educação ambiental. **Educação**: teoria e prática. Rio Claro, v. 11, n. 20; 21. p. 7-13, jan./dez. 2003.
- MOTTA, E. da *et al.* Dinâmica das revoluções tecnológicas: mudança técnica, dinâmica industrial e transformações do capitalismo. **Seminário sobre a Economia Mineira**, 2016.

- NOGUEIRA, M. A. N; CLÁUDIO, M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PERUZZO, C. M. K.; VOLPATO, M. O. de. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. **Líbero**, n. 24, p. 139-152, 2016.
- PITANO, S. C; NOAL, R. E. Horizontes de diálogo em Educação Ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 283-298, dez. 2009.
- REIS, D. A. **A ditadura que mudou o Brasil**. São Paulo; Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.
- SANTOS, B. V; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2017.
- STTEFENS, E. A. **Capitalismo e crise ambiental**: uma nova questão para o Serviço Social. 2007. 69f. TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.
- SUAVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 31, n. 2, maio/agosto de 2005.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação Ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: São Paulo, 2004.
- TREIN, E. S. A Educação Ambiental Crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.
- VIOLA, E. O regime internacional de mudança climática e o Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, p. 25-46, 2002.

## ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO DECÊNIO 2006-2016

**Tais da Silva Marques**  
**Kátia Batista Martins**  
**Fábio Pinto Gonçalves dos Reis**

### 12.1 Introdução

O estudo em tela propõe investir inicialmente na catalogação dos documentos publicados e/ou organizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo em vista mapear as publicações concernentes aos estudos de gênero e diversidade sexual. Em um segundo momento, iremos identificar e interpretar as produções acadêmicas ou oficiais decorrentes de pesquisas relativas ao curso de especialização intitulado de Gênero e Diversidade na Escola, uma das iniciativas das políticas públicas implementadas pela Secretaria que foram difundidas no âmbito de diversas Universidades brasileiras.

A atuação da SECADI foi primordial na articulação das políticas públicas de valorização e respeito às diferenças no decurso de governos progressistas no Brasil, desempenhando ações significativas pela garantia dos direitos humanos, das relações de gênero, étnico-raciais, diversidades, orientação sexual e inclusão. Contudo, os respectivos avanços foram praticamente extintos após a ruptura institucional formalizada com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, primeira mulher brasileira a assumir a presidência do país (ALVARENGA, 2020).

No esteio desse debate, Michael Löwy (2016) ressalta que os governos neoliberais direcionam um outro formato às políticas públicas brasileiras, uma vez que a derrubada de setores constitucionais institui interesses políticos, econômicos e culturais. Com a destituição da SECADI, constatou-se o restabelecimento de posicionamentos normativos, conservadores e fascistas que vinham sendo problematizados, o que denota a permanência de alguns padrões de soberania ocasionando a fragilização democrática. Nesse contexto, temas sociais sensíveis advindos dos estudos de gênero e diversidade nas escolas ecoam em comportamentos normalizantes que acabam incidindo na produção de subjetividades moralizantes nos sujeitos envolvidos.

Em face do exposto, o objetivo deste estudo consiste em realizar um levantamento dos ordenamentos legais que desempenharam papéis fulcrais como instrumentos que estruturam e contribuíram à elaboração de políticas escolares atinentes ao respeito às diversidades, tendo como ponto de partida a seguinte indagação, a saber: quais documentos publicados pela SECADI

atravessaram e interferiram na elaboração de políticas de gênero e diversidade destinadas às escolas naquele contexto histórico específico?

Na busca de tentar responder tal indagação foi necessário considerar os discursos que subsidiaram as estratégias enunciativas de construção, à época, de uma política de equidade comprometida com a formação crítica das crianças e jovens, na medida em que legitimou a instituição educativa enquanto um espaço dialógico e democrático que problematizava as identidades/diferenças. Como delineamento, resolvemos realizar este estudo envolvendo os documentos produzidos pela SECADI no decênio 2006-2016, em razão do tempo histórico no qual foram gestados. Para interpretar e organizar esse material empírico, fundamentar-nos nas teorizações pós-críticas tendo como referência os principais conceitos abordados por Joan Scott (1990), Guacira Lopes Louro (2014), Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012), pela inserção e produção científica das autoras em torno das políticas de gênero e diversidade na escola.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que, para Eva Lakatos e Marina Marconi (2003, p. 157), “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Nesse sentido, as autoras acrescentam que a mencionada abordagem de pesquisa também é estruturada por: tema, questão, objetivo e os caminhos para alcance da finalidade proposta.

Por essa razão, o estudo em voga visa selecionar e analisar mais especificamente os cadernos relacionados ao curso de especialização Gênero e Diversidade na Escola, considerando o escopo dos documentos publicados pela SECADI que, de igual modo, serviu como aporte à política educacional de gênero e diversidade à época. Assim, sob o lastro da pesquisa qualitativa buscamos engendrar estratégias metodológicas (MEYER; PARAÍSO, 2012) que favorecessem nossa exposição teórica, analítica e descritiva, o que resultou em um material organizado sistematicamente.

## 12.2 Delineamento metodológico: as políticas e o currículo em ação

Temos de recolocar a elaboração das políticas públicas no centro de desenvolvimento das práticas curriculares na instituição educativa, ao passo que servem como indutoras de ações docentes, incluindo às referentes aos temas de gênero e diversidade. Sobre o assunto, Jimena Furlani (2011) problematiza a linguagem social dos currículos escolares, atentando-se aos significados culturais que o ocultamento de determinados temas pode produzir em relação às identidades/diferenças, além das manifestações/expressões nas comunicações/relações instituídas entre sujeitos. De acordo com Silva (1999), ao tomarmos consciência sobre determinada ação e perceber as possibilidades de mudança no ambiente formativo, passamos a desestabilizar questões preconceituosas, por exemplo.

Ao inserirmos o tema Educação de Gênero e Diversidade na SECADI-MEC no campo de produção do currículo em ação, ou seja, tudo o que acontece na escola e interfere na formação de crianças e jovens, inicialmente fomos consultar o portal do Ministério da Educação (MEC) e

descobrimos uma reportagem sobre o “Projeto Gênero e Diversidade na Escola faz sucesso ao enfrentar tabus” (BASTOS, 2006). O material retrata que em maio de 2006, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres por meio da SECADI, em parceria com outras secretarias, organizou uma oficina com professoras/es das redes públicas em diversos Estados brasileiros para sensibilização e discussão acerca dos preconceitos e tabus diante das sexualidades, das questões de gênero, dentre outras.

O intuito de apurar documentos que possam servir como referência na política educacional de gênero e diversidade, provém da necessidade de incluirmos determinados saberes e concepções curriculares que valorizem a construção identitária das crianças e jovens na multiplicidade cultural e territorial existentes. Quando isso não ocorre, os sujeitos que povoam à escola assumem, por efeito, posicionamentos e percepções que os condicionam a estar ou não enquadrados na estigmatizada norma (LOURO, 2014), ocasionando situações de exclusão, subjugação e discriminação.

Tais situações estão presentes em vários aspectos na sociedade, não somente nas escolas, de tal modo que a suposta neutralidade por parte dos/as docentes e discentes corroboram com processos de subjetivação normalizadores. No que se refere ao confronto do sujeito em relação à própria identidade, a desconstrução das relações de poder que atravessam, igualmente, as formas pelas quais julgamos os “outros” é fundamental (LOURO, 2019).

No cenário que vivíamos na época, as políticas democráticas sofreram efeitos significativos que impactaram diretamente na presença ou não dos marcadores sociais de gênero e sexualidade nos ordenamentos. Além disso, a extinção da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e da SECADI contribui para isso no sentido de problematizar as diferenças e intervir com estratégias para impedir que as violências continuassem se manifestando nas instituições educativas. Em face do exposto, cresce cada vez mais a necessidade de transformar a instituição escolar em um espaço transformador no qual as diversidades possam ser pautadas do ponto de vista ético-político. Com isso, espera-se que as pessoas sejam capazes de conviver sem sofrer com julgamentos e agressões morais que impactam tanto as vidas escolares, quanto às inserções sociais dos/as mesmos/as.

## 12.3 Exposição sistematizada dos documentos identificados

Para o início dessa seção retomamos Meyer e Paraíso (2012, p. 34) ao afirmar sobre a “necessidade de investirmos nas pesquisas pós-críticas tendo em vista utilizarmos diferentes ferramentas de busca para localizarmos o máximo de documentos possíveis diante do respectivo recorte temporal apresentado”. Para a autora, é mister “questionarmos documentos de políticas, projetos pedagógicos, projetos de intervenção, diretrizes, leis. Em síntese, usamos tudo que acreditamos nos servir em nossas pesquisas, fazendo bricolagem” (idem).

Sendo assim, selecionamos os cadernos GDE que foram publicados pela SECADI, a fim de confrontá-los com o referencial teórico elencado, pois se constituem como instrumentos normativos que favorecem a efetivação de políticas educacionais. Os cadernos temáticos

foram encontrados somente no sítio da Secretaria de Educação do Paraná e se caracterizam como documentos de relevância às políticas educacionais de gênero e diversidade, de modo que sua ausência na plataforma do MEC implica em um ocultamento impactante à formação docente. Demanda essa necessária, haja vista que os referidos ordenamentos chegam às escolas e podem atuar como dispositivos para mitigarmos e problematizarmos as discriminações/violências/ desigualdades enfrentadas no cotidiano escolar/social. A seguir, expomos os materiais supracitados:

**Quadro 12.1 – Relação dos Cadernos Gênero e Diversidade na Escola (GDE).**

Quantidade	Autor /a	Título	Ano
1	HENRIQUES, Ricardo <i>et al.</i>	Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos.	2007
2	PEREIRA, Maria Elisabete <i>et al.</i>	Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.	2007
3	CARRARA, Sérgio <i>et al.</i>	Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. (Livro de conteúdos)	2009
4	CARRARA, Sérgio <i>et al.</i>	Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. (Caderno de Atividades)	2009
5	HEILBORN, Maria Luiza <i>et al.</i>	Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. (Volume 2)	2009
6	BARRETO, Andreia <i>et al.</i>	Gênero de Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. (Livro de conteúdo)	2009
7	CARRARA, Sérgio <i>et al.</i>	Gênero e Diversidade na Escola: Trajetórias e Repercussões uma Política Pública Inovadora.	2011
8	CARRARA, Sérgio <i>et al.</i>	Gênero e Diversidade na Escola: Avaliação de Processos, Resultados, Impactos e Projeções.	2017

Fonte: elaboração própria (2021).

Para Henriques *et al.* (2007), espera-se que a escola cultive uma ambiência de reconhecimento das multiplicidades culturais pelas crianças e jovens e, neste contexto, possa estabelecer processos de intervenção que promovam a equidade de gênero, o enfrentamento ao sexismo e à homofobia. Aproveitando o ensejo, cabe destacar que, em 2004, foram promulgados o Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM) e o Programa Brasil sem Homofobia (BSH), consolidando os direitos humanos como fundamental à todas as pessoas.

De acordo com Carolina Catini (2019, p. 33), “nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação”, pois, segundo ela, o controle material e político da

educação estão personificados no autoritarismo do atual governo. Nesse sentido, Rogério Junqueira (2019, p. 135) explana que os discursos reacionários afirmam haver uma conspiração contra a família na escola, utilizando-se de argumentos não científicos como a ideologia de gênero e o modelo de família heteronormativo. Ocorre que, segundo ele, “a escola tornou-se o espaço estratégico para a imposição de uma ideologia contrária à natureza humana: a ‘ideologia de gênero’” (idem).

O termo gênero, conforme salienta Scott (1990), rejeita o sentido de construção da lógica discursiva que estabelece papéis sociais rígidos entre gêneros distintos, muitas vezes, a partir de justificativas biológicas, naturais e moralizantes. Assim, gênero significa a produção social da desigualdade entre homens e mulheres com base no sexo biológico.

Em contrapartida, Junqueira (2019) denuncia que os discursos reacionários são contrários aos estudos de gênero, pois defendem que docentes buscam doutrinar os estudantes com ideias contrárias aos valores da família, desconsiderando as diferenças entre homens e mulheres. Na realidade, forjam enunciados nos quais as crianças são levadas a praticar brincadeiras que não se alinham ao “sexo natural”, o que, por sua vez, pode levá-las a um processo de sexualização e/ou “erotização precoce”. Logo, esses discursos produzidos se situam em um campo de conflitos e disputas atinentes ao educar para as sexualidades e os gêneros e até para a não tematização do assunto, colocando-o como um tabu na escola. De fato, a intenção é deslegitimar a liberdade docente e o caráter laico da instituição escolar, enquanto espaço de criticidade, exercício democrático e, sobretudo, plural.

Além disso, precisamos considerar o papel das Universidades que, conforme Carrara *et al.* (2011), estão se mobilizando no sentido de oferecer os cursos de especialização como o GDE. Ao longo do desenvolvimento do trabalho com as diversidades, o autor identificou os vários fatores que levaram professoras e professores a buscarem por formação em torno dessas temáticas. Muitas vezes os/as docentes procuram caminhos ou estratégias para superar as próprias dificuldades em lidar com as situações de violências e conflitos subjetivos, além de questões cotidianas na esfera da religiosidade e das relações de dominação, que provocam paralisia e tornam a prática pedagógica arduosa no plano das diversidades.

A catalogação dos cursos e a tessitura de um estudo longitudinal entre as Universidades envolvidas visando cotejar informações acerca dos impactos disso na formação docente, comporia um novo cenário multiplicador de equidades e disparador de iniciativas de intervenção nas escolas. Contudo, com a extinção da SECADI suas publicações foram retiradas do site do Ministério da Educação e outras pesquisas não se desenrolaram a partir daí, conforme já apontamos. Mesmo assim alguns materiais localizados foram publicados no âmbito de algumas Universidades e secretarias do MEC e serão brevemente expostos logo abaixo:

**Quadro 12.2** – Materiais publicados em âmbito de Universidades e Secretarias do MEC.

Quantidade	Material Publicado	Ano
1	TELES, J. L.; MENDONÇA, P. R. <b>Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores</b> . 1. ed. Brasília: SECAD, 2006.	2006
2	PINHEIRO, L. <i>et al.</i> <b>Retrato das Desigualdades</b> . 2. ed. Brasília: IPEA/ UNIFEM, 2006.	2006
3	HENRIQUES, R. <b>Diferentes Diferenças: Caminhos de uma Educação de Qualidade para Todos</b> . Brasília: SECAD/MEC, 2006.	2006
4	PISCITELLI, A <i>et al.</i> <b>Olhares Feministas</b> . In: PISCITELLI, A.; MELO, H. P. de; MALUF, S. W.; PUGA, V. L. (Org). Brasília: UNESCO, 2007.	2007
5	ARAÚJO, U. F. <i>et al.</i> <b>Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: Relações étnico-raciais e de gênero</b> . FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.	2007
6	PINHEIRO, L. <i>et al.</i> <b>Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça</b> . 3. ed. Brasília: IPEA/SPM/UNIFEM, 2008.	2008
7	BRASIL. <b>Manual do Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao Sexismo e a Homofobia</b> . Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 16 de 08 de abril de 2009. Brasília: MEC, 2009.	2009
8	JUNQUEIRA, R. D. <b>Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas</b> . Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2009.	2009
9	PARANÁ. <b>Sexualidade</b> . Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2009.	2009
10	PARANÁ. <b>Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná</b> . Versão Preliminar. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2010.	2010
11	DIAZ, M. <i>et al.</i> <b>Projeto Escola sem Homofobia: Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras</b> . REPROLATINA, 2011.	2011
12	IPEA <i>et al.</i> <b>Retrato das desigualdades de gênero e raça</b> . 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.	2011
13	RIBEIRO, C. M. <i>et al.</i> <b>Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil</b> . Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Lavras: UFLA, 2012.	2012
14	BRASIL. <b>Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem</b> . Brasília: UNESCO, 2013.	2013
15	BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. <b>Plano Nacional de Política para as Mulheres</b> . Brasília: SPM, 2013.	2013
16	BRASIL. <b>Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem</b> . Brasília: UNESCO, 2014.	2014
17	MAIA, A. C. B. <i>et al.</i> <b>Educação para a sexualidade</b> . In: MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. Rio Grande do Sul: FURG, 2014.	2014

Continua...

**Quadro 12.2 – Continuation.**

18	CAMPOS, C. R. P. <b>Gênero e diversidade na escola</b> : práticas pedagógicas e reflexões necessárias. Série Pesquisas em Educação em Ciências e Matemática. Vol. 5. Vitória: IFES, 2015.	2015
19	PASSADOR, L. H. <b>Especialização em Gênero e Diversidade na Escola</b> . São Paulo: UNIFESP, 2015.	2015
20	SECADI/MEC. <b>Catálogo de materiais didáticos e paradidáticos sobre diversidade sexual e de gênero</b> . Disponível em: < <a href="http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/catalogo-genero-e-sexualidade-CGDH.pdf">http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/catalogo-genero-e-sexualidade-CGDH.pdf</a> >. Acesso em: 21 de maio 2021.	2021

Fonte: elaboração própria (2021).

Pois bem, perguntamo-nos sobre quais as relações entre os materiais levantados e o foco do nosso estudo? Quais foram os elementos constatados e que dizem respeito a política de gênero e diversidade na escola?

Perante os limites deste texto, consideramos que uma análise detalhada de cada obra ficaria inviável, por isso resolvemos apontar os aspectos mais recorrentes e que dialogam com as problematizações levantadas. O primeiro enunciado recorrente diz respeito às conquistas e avanços da implementação do GDE nas Universidades e ou impactos disso na formação e desenvolvimento profissional de professores/as. O segundo refere-se a importância dos marcos legais da época e a instituição de uma política de produção de materiais didáticos, orientadores, paradidáticos, manuais, dentre outros, mas que com a destituição da SECADI inúmeros encaminhamentos foram comprometidos. Outra questão pautada diz respeito a socialização de experiências exitosas por intermédio de relatos, projetos, intervenções, festivais e encontros bem-sucedidos, objetivando que tais experiências formativas chegassem aos demais professores/as. Por fim, os autores e autoras dos materiais interpretados advogam que a educação está presente em diferentes espaços e constitui-se nas interações sociais e na consequente apropriação da cultura, o que corrobora com a formação do sujeito que lê o mundo criticamente. De igual modo apontam que as discussões de gênero e diversidade na escola não se constituem como uma política partidária, mas enquanto projeto de sociedade democrática, inclusiva e antifascista, em prol da valorização da ciência, dos direitos humanos, da emancipação à cidadania, ao respeito, às relações justas e humanitárias.

## 12.4 Considerações Finais

Considerando que a educação se constitui enquanto processo de reconstrução crítica do conhecimento produzido pela humanidade, por efeito de resistência às desigualdades, preconceitos e discriminações, a articulação da SECADI junto à SPM, demais secretarias governamentais e instituições parceiras poderiam ter avançado tanto com o projeto GDE, quanto com outros. Apesar do desmonte, a destituição das secretarias não ocasionou apenas determinadas rupturas às políticas públicas importantes, mas pôs em risco todos os esforços e conquistas históricas anteriores, caracterizando um verdadeiro retrocesso.

Potencialmente, este estudo abre novas perspectivas de análise do campo da educação em gênero e diversidade sexual, uma vez que o escrutínio dos documentos levantados foi indispensável para constatarmos que o GDE, enquanto política pública de formação continuada docente, foi fundamental para produção de pesquisas e materiais específicos. Os temas recorrentes localizados em meio a leitura das obras elaboradas a partir das experiências do GDE foram múltiplos e importantes, dentre os quais pode-se destacar os avanços dos governos progressistas e o lugar da produção científica nos processos formativos.

Em última análise, concluímos que o estudo, ao denunciar a extinção das secretarias e o ocultamento de materiais no sítio do MEC, revela uma tentativa de silenciamento das temáticas de gênero e diversidade sexual nas escolas, o que compromete não apenas a formação docente, mas o direito de vivermos em uma sociedade plural, portanto, democrática.

## Referências

- ALVARENGA, C. F. **Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. 2020. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M.E (Org.). **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo**. Rio de Janeiro: CEPESC/Brasília: SPM, 2009.
- BASTOS, C. **Projeto Gênero e Diversidade na Escola faz sucesso ao enfrentar tabus**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/7344-sp-1974577936>>. Acesso em: 22 de abr. 2021.
- CARA, D. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CÁSSIO, F.; HADDAD, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**, p. 25-32. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CARRARA, S. *et al.* **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. In: CARRARA, S. *et al.* (Org). **Livro de Conteúdo**, p. 25-31 Rio de Janeiro: CEPESC/Brasília: SPM, 2009.
- CARRARA, S. *et al.* **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de Atividades**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.
- CARRARA, S. *et al.* **Gênero e Diversidade na Escola: Trajetórias e Repercussões uma Política Pública Inovadora. Caderno de Atividades**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

- CARRARA, S.; NASCIMENTO, M.; DUQUE, D.; TRAMONTANO, L.; PEREIRA, M. E. (Org.). **Gênero e Diversidade na Escola: Avaliação de Processos, Resultados, Impactos e Projeções. Caderno de Atividades**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.
- CARREIRA, D. **Igualdade e diferença nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. 2015. 508f. Tese (Doutorado em Cultura, Organização e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, F.; HADDAD, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**, p. 73-79. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FURLANI, J. **Educação Sexual na Sala de Aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.
- HEILBORN, M. L. *et al.* Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. *In*: HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Org). **Livro de Conteúdo**, p. 29-32. Vol. 2. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.
- HENRIQUES, R. *et al.* Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *In*: HENRIQUES, R. *et al.* (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação e Cultura, 2007.
- JUNQUEIRA, R. D. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. *In*: CÁSSIO, F.; HADDAD, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**, p. 135-140. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**, p. 63-85. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- LOWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil, p. 61-68. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LARA, J. R. **deGererou: A Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2018. 210f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. SILVA, T. T. da (Trad.). 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MEYER, D. E.; PARAÍSON, A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Dia a dia da Educação**. Cadernos Temáticos: Gênero e Diversidade Sexual. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1382>>. Acesso em: 17 de out. 2020.
- PEREIRA, M. E. *et al.* Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. *In*: PEREIRA, M. E. (Org.). Brasília: SPM/Rio de Janeiro: CEPESC, 2007.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, 1990.
- SILVA, N. M. R. **Relações de Gênero e Sexualidades na Formação Docente**: (Des)construção de Saberes das Graduandas do Curso de Pedagogia. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Gênero e Diversidade na Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

**Denise Aparecida Belarmino dos Santos**  
**Silmara Aparecida dos Santos**

## 13.1 Introdução

A sociedade atual é marcada por avanços influenciados pelo desenvolvimento tecnológico que impactam diretamente as relações de trabalho, o modo de vida e em diversos outros aspectos, transformando a relação do ser humano com o conhecimento, trazendo exigências cada vez mais complexas, que envolvem as habilidades emocionais e sociais.

A complexidade do mundo globalizado requer do sujeito habilidades que vão além dos aspectos cognitivos, envolvendo também os emocionais e sociais. A partir disso, este estudo visa trazer à luz, a importância da cognição em união com as habilidades socioemocionais, por meio do reconhecimento de sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

A trajetória do sistema escolar brasileiro é marcada pela valorização prioritária dos aspectos racionais e cognitivos, o que distanciou do espaço escolar o lugar das emoções. Atualmente são vários os desafios presentes nas salas de aula que estão diretamente associados às questões emocionais e impactam também, de maneira direta, a construção da aprendizagem e do sucesso escolar. Nesse sentido, é possível citar alguns exemplos como: a baixa autoestima, dificuldades de relacionamentos entre alunos e professores, falta de empatia, dificuldades em lidar com frustrações, conflitos com trabalhos em grupos, como também falta de disposição para o diálogo e respeito a opiniões diferentes, dentre vários outros aspectos.

Considerando tais pressupostos, este artigo, de natureza bibliográfica, visa aprofundar no conceito de educação socioemocional, identificando como esta pode influenciar positivamente no processo de ensino e aprendizagem, além de reconhecer sua importância para um repensar da sala de aula, destacando a necessidade da inserção da educação socioemocional nos currículos escolares, por meio das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), com suas contribuições para a formação integral do aluno.

Diante disso, a fim de alcançar os objetivos propostos o presente texto fundamentou-se em autores como Abed (2014), Goleman (2012), Santos e Primi (2014), que proporcionam o reconhecimento da importância da inserção da educação socioemocional no ambiente escolar, juntamente com os autores interacionistas Vygotsky (1989) e Wallon (1995), que em suas teorias favorecem a compreensão da contribuição da educação socioemocional para o processo de

ensino e aprendizagem. As contribuições de Freire (1996) e demais autores e pesquisadores que abordam a temática também embasam a pesquisa fundamentada no direito educacional à educação socioemocional garantida na BNCC (BRASIL, 2018), documento basilar e norteador para a qualidade educacional brasileira.

Com aporte dos autores escolhidos, esta pesquisa inicia-se com uma reflexão sobre os desafios presente na escola contemporânea, que justificam a necessidade e relevância da educação socioemocional, fundamentada na explanação conceitual desta. Com base nos autores interacionistas elencados acima, as contribuições desse campo para o processo de ensino e aprendizagem são destacadas, seguindo com uma breve explanação acerca da alfabetização socioemocional. Posteriormente, destaca-se a educação socioemocional sob o olhar da Neurociência, contribuindo para a compreensão de sua importância, seguindo-se com a contextualização sobre sua inserção na BNCC (BRASIL, 2018) destacando seu importante caráter normativo educacional e por fim, situando-a perante sua importância no contexto da pandemia da COVID-19.

## 13.2 Desafios da escola contemporânea

A escola se depara atualmente com desafios cada vez mais complexos, advindos das transformações do mundo e da sociedade. As exigências do mundo moderno requerem dos sujeitos novas habilidades, que envolvam novos modos de pensar, agir, lidar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O que faz surgir a necessidade da escola formar e preparar seus alunos para atuarem na sociedade de maneira mais assertiva, trabalhando de forma intencional a promover o desenvolvimento integral dos alunos. Morin (2000, p. 61) aponta que “uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana”. O estudo das habilidades sociais e emocionais no contexto escolar já se direciona e abre caminhos para as transformações que fazem a escola evoluir e se adequar aos novos tempos.

Uma das maneiras de promover o desenvolvimento pleno dos alunos, legitimando o direito à educação de forma efetiva, com reconhecimento da integralidade do ser humano é trabalhar com o desenvolvimento das competências socioemocionais. Nesse sentido, Santos e Primi (2014) afirmam que

Educação é um direito humano fundamental e condição para o exercício de outros direitos essenciais, como o direito à saúde, ao trabalho, à segurança e à cidadania. No entanto, para que se cumpra efetivamente o direito à educação, não basta garantir às novas gerações o acesso e a permanência na escola, é preciso assegurar-lhes aprendizagem significativa para enfrentar os desafios acadêmicos, profissionais e políticos do século 21 (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 6).

A escola por meio do seu currículo e da educação socioemocional, pode proporcionar uma formação mais integral de seus alunos, oportunizando o aprendizado e a construção de habilidades importantes da inteligência, que são essenciais para o sucesso profissional e para

uma vida com a mente e emoções saudáveis, que acabam por potencializar as capacidades do ser humano. A escola, atuando com o compromisso de possibilitar tal formação, legitima seu papel transformador e prepara seus alunos para a nova configuração do mundo, com suas constantes mudanças, refletidas nas relações de trabalho e nas relações humanas.

Diante da atual sociedade e das transformações nas relações sociais e no mercado de trabalho, a exigência por habilidades que extrapolam as capacidades cognitivas é uma realidade que demonstra a importância de uma formação integral, que forme o aluno levando em conta toda a sua completude. É importante que as escolas se abram para o novo e usem de seu poder de transformação, promovendo assim, um avanço na formação dos cidadãos para a sociedade do amanhã. Diante disso Morin (2000) ressalta que,

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2000, p. 93).

É importante mencionar que a escola por si só não é capaz de resolver todos os problemas de nossa sociedade, e que a educação socioemocional não é aqui apontada como uma fórmula capaz de sanar todos os problemas e desafios presentes nas instituições escolares. A mudança que carecemos depende da união de várias instâncias em nosso país, que precisam estar aliadas em prol da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, pautada nas relações humanas éticas e saudáveis com vistas à emancipação.

No âmbito escolar é notória as dificuldades no tocante às questões emocionais, como o estresse, a ansiedade, os distúrbios e as dificuldades de relacionamento, de trabalho em equipe, de suportar frustrações, de tolerância, dentre vários outros aspectos, que acabam por influenciar diretamente a formação do aluno.

Tais dificuldades demonstram que a educação em seu formato tradicional e fragmentado, pautado na assimilação de conhecimentos não é mais condizente com a atual realidade e que o desempenho dos alunos traduzido em notas já não é o que define o sucesso de uma pessoa. No mercado de trabalho os profissionais que somente adquirem competências técnicas e não desenvolvem habilidades emocionais e comportamentais, que não desenvolvem sua criatividade e a capacidade de recriação, por exemplo, não atendem às novas exigências e enfrentam dificuldades.

A escola, como protagonista do ato educativo, precisa atender essa nova realidade e proporcionar aos alunos uma formação integral com as devidas habilidades requeridas, como afirma Abed (2014, p. 6), “não há como preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI sem investir no desenvolvimento de habilidades para selecionar e processar informações, tomar decisões, trabalhar em equipe, resolver problemas, lidar com as emoções”.

Essas habilidades possibilitam ao aluno uma formação plena com capacidade para conquistar o sucesso acadêmico, profissional e pessoal, rompendo com uma visão fragmentada do ser humano que possibilita reconhecer toda a sua complexidade. Isso traz para a escola uma

abordagem que vai além dos aspectos cognitivos do desenvolvimento humano, considera os aspectos emocionais e sociais, que implicam diretamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Corroborando com tal ideia, Santos e Primi (2014) afirmam que,

Preparar as crianças e jovens para os desafios do século 21 supõe criar condições para o desenvolvimento de todas as competências necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal em um mundo cada vez mais exigente. Entre essas competências, estão aquelas já reconhecidas e mensuradas pelos sistemas educativos, como as relacionadas ao letramento e ao numeramento, mas também estão fatores que não são adequadamente capturados por testes de desempenho e que, em geral, não fazem parte do currículo intencional das escolas, mas que são igualmente importantes para o desenvolvimento pleno do ser humano e para o progresso social e econômico das nações (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 11).

Diante de várias discussões, estudos e pesquisas, a necessidade de inserção da educação socioemocional é reconhecida no âmbito escolar, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017, que é um documento norteador dos currículos das escolas do Brasil. O documento inclui as competências socioemocionais como uma meta de aprendizagem, oferecendo aos alunos uma formação mais condizente com os desafios de séc. XXI.

Desta maneira, a escola avança e elenca o desenvolvimento dos alunos de forma multidimensional, visando guiar a prática pedagógica, considerando as várias dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Isso gera melhorias na prática educativa e promove um ensino significativo, formando sujeitos autônomos, criativos, líderes, autogestores e protagonistas para atuarem na sociedade, legitimando, portanto, o papel transformador da educação.

A inserção da educação socioemocional nos currículos escolares traz consigo desafios no tocante a ação docente, pois para ensinar e trabalhar com as competências socioemocionais, os docentes precisam estar capacitados e preparados o suficiente para garantir aos alunos este direito de aprendizagem. Vale então refletir sobre o que os docentes e a comunidade escolar conhecem sobre a educação socioemocional, qual seu impacto no processo de ensino e aprendizagem e nas relações que compõem o contexto escolar. Abed (2014, p. 17) destaca que, “é possível supor que os professores desejam instrumentalizar-se para essa prática, pois são eles que precisam lidar, no dia a dia da sala de aula, com situações sociais carregadas emocionalmente, que muitas vezes são bastante difíceis de serem administradas”. O que demonstra que, é necessária a preparação dos docentes e que além de mediar a aprendizagem, se beneficiem pela prática das habilidades socioemocionais, que virão ao encontro com a relação entre professor/aluno, o que trará muitos benefícios para o convívio escolar.

### 13.3 O que sabemos sobre a educação socioemocional

O termo educação socioemocional está intimamente associado à inteligência emocional, que foi um conceito com uma primeira formulação apresentada pelos psicólogos John Meyer e Peter

Salovey, como afirma Goleman (2012), também psicólogo que foi responsável pela ampla divulgação e estudos acerca da educação emocional, com uma vasta aplicação em ambientes escolares com foco na aprendizagem de habilidades sociais e emocionais. A educação socioemocional embasou vários programas educacionais que foram responsáveis pela popularização do conceito em diversos países. A partir de então a educação socioemocional tornou-se amplamente conhecida e alvo de várias discussões, ações e estudos para implementação nos sistemas escolares de diversos países, assim como no Brasil.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirmam que “em um mundo globalizado, a educação vem enfatizando a importância de equipar indivíduos desde cedo e por toda a vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que necessitam para serem cidadãos informados, engajados e com empatia” (UNESCO, 2015, p. 11). A agência recomenda que é preciso uma “pedagogia transformadora”, da qual se insere o trabalho que permita o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Visando proporcionar uma educação condizente com as exigências do mundo moderno e fomentar uma educação mais integral, as competências socioemocionais foram inseridas nas competências gerais da BNCC (2018), garantindo um trabalho pedagógico intencional para o desenvolvimento dessas competências.

A educação socioemocional se relaciona com o comportamento e com o reconhecimento e administração das emoções. Motta e Romani (2019, p. 49), afirmam que “a educação socioemocional é o processo de adquirir e praticar habilidades de reconhecimento e regulação emocional, de relacionamento interpessoal e de atitudes de cuidado ao outro”. O que demonstra como as habilidades socioemocionais são importantes para o espaço escolar, ajudando o aluno a lidar consigo mesmo e com os outros, abrindo caminhos para o desenvolvimento pleno dos estudantes, resultando em melhores oportunidades de aprendizagem e sucesso na trajetória escolar.

A educação socioemocional, de acordo com a professora e doutora norte-americana Bruening (2018),

É o processo através do qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e efetivamente aplicar conhecimentos e atitudes necessários ao longo da vida escolar, educando os corações, inspirando mentes, materializando projetos e contribuindo para a transformação desses estudantes pela educação (BRUENING, 2018, p. 12).

Os aprendizados resultantes do trabalho intencional com as habilidades e competências socioemocionais permitem ao aluno a possibilidade de alcançar melhores oportunidades, tanto na vida profissional como pessoal, resultando na formação de um sujeito mais feliz e saudável, com a mente e emoções preparadas para atuar na sociedade perante os desafios modernos.

Atualmente a educação socioemocional está sendo bastante evidenciada, com discussões entre pesquisadores e educadores, visando o desenvolvimento integral do aluno frente aos desafios educacionais contemporâneos. A temática ainda é recente e os futuros estudos irão possibilitar o delinear de caminhos metodológicos para sua aplicação no ambiente escolar.

## 13.4 Contribuições da educação socioemocional para o processo de ensino e aprendizagem

Muitas pesquisas justificam a relevância da educação socioemocional para o processo de ensino e aprendizagem à luz de autores interacionistas como Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e fundamentado na perspectiva freireana. Os teóricos apresentam subsídios para a compreensão da conexão entre os fatores emocionais, afetivos, sociais e cognitivos para o processo de ensino e aprendizagem.

Sob a perspectiva de Vygotsky, a interação social ocupa um papel importante no processo de desenvolvimento do educando. Segundo Abed (2014, p. 41), “com uma visão interacionista do ser humano, de desenvolvimento e de aprendizagem, esse autor aprofunda-se, em sua obra, nas questões culturais, nas mediações sociais e no papel da linguagem na constituição humana”.

A partir da afirmação acima, é possível refletir sobre a importância das relações que o sujeito estabelece com o meio social, o que demonstra que a relação dialética do indivíduo com a sociedade implica diretamente no processo de construção do conhecimento, caracterizando a aprendizagem como fruto de um processo social. Com base nisso, Abed (2014, p. 42) afirma sobre a visão de Vygotsky, que por meio do processo dialógico o ser humano “vai sendo construído e vai construindo seu meio circundante”, colocando em destaque a relação com o outro no processo de aquisição do saber e na formação humana.

Vygotsky (1962) apud Costa e Faria (2013, p. 408) define as escolas como “espaços sociais e a aprendizagem é de igual modo um processo social”. Com esse olhar a escola se legitima como um espaço para o desenvolvimento socioemocional do aluno, uma vez que a aprendizagem a partir de Vygotsky é indissociável do aspecto social.

Para Freire (1996, p. 143) a prática educativa é “estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista”. O autor e patrono da educação brasileira traz um olhar humanizado para a educação, com sensibilidade e reconhecimento do ser integral.

Os alunos, docentes e profissionais da educação são sujeitos que possuem medos, alegrias, dilemas e desafios, que não devem ser cindidos da prática educativa. O ambiente escolar deve receber o sujeito de maneira acolhedora, com todas as suas facetas e conduzir a prática educativa de maneira a possibilitar que o aluno tenha uma melhor possibilidade de aprendizado.

Henri Wallon (1879-1962) é um teórico que destaca a afetividade no processo de desenvolvimento da criança. Abed (2014, p. 46) aponta que o autor se aprofundou “nas interrelações entre os campos funcionais da motricidade, da inteligência e da afetividade”. Ele destaca também a importância da interação do sujeito com o meio, o que coaduna com a perspectiva vygotskyana.

Abed (2014, p. 48) afirma que Wallon é um “precursor da valorização da emoção, do social e da afetividade no desenvolvimento humano e, portanto, na aprendizagem”. O autor destaca o papel da afetividade no desenvolvimento integral dos alunos, com um olhar para a compreensão da totalidade do ser.

A escola para promover o desenvolvimento integral do aluno precisa entrelaçar as diversas facetas que compõem o desenvolvimento humano. Ainda de acordo com Abed (2014, p. 54) na perspectiva de Wallon, “a escola deveria estruturar ações pedagógicas que pudessem colaborar com a construção da pessoa, o que se dá pelo crescente amadurecimento tanto da emoção/afetividade como da cognição/inteligência, que vão se nutrindo mutuamente nas relações sociais que marcam a raça humana”.

À luz dos autores interacionistas Vygotsky e Wallon, e na perspectiva freireana, a educação socioemocional é amparada em suas teorias e apontam caminhos para o reconhecimento da importância e dos reflexos que as habilidades e competências socioemocionais têm sobre o processo de ensino e aprendizagem.

### 13.5 Alfabetização emocional

A alfabetização emocional se refere ao processo pelo qual o aluno aprende a lidar com as suas emoções. Goleman (2012) aponta a alfabetização emocional como uma missão maior para as escolas. A partir disso, surge uma reflexão sobre a ampliação do papel da escola perante as necessidades do séc. XXI. Costa e Faria (2013, 407) ressaltam que é essencial “que a escola assuma um papel mais abrangente na promoção do desenvolvimento cognitivo e na formação global de crianças e adolescentes, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e emocional”.

É possível vislumbrar dessa forma, uma escola que forme seus alunos com habilidades e competências que podem resultar na qualidade de vida dos alunos em todas as suas dimensões. A educação socioemocional pode ser considerada como uma habilidade requerida para o futuro que se desponta. Goleman (2012, p. 295) destaca que “a alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a com um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida - isto significa um retorno ao papel clássico da educação”.

Com base nessa afirmação, percebe-se o papel da escola perante a formação do sujeito para atuar na sociedade, ao mesmo tempo em que refletimos sobre a ampliação do papel da escola notamos que este papel não mudou em sua essência, mas amplia-se diante do atual contexto histórico e social.

A escola é uma instituição viva que deve estar aberta e atenta às mudanças necessárias, contribuindo para a formação de um sujeito alfabetizado emocionalmente que atue na sociedade de maneira mais assertiva, que tenha o devido controle e reconhecimento de suas emoções e relações positivas consigo mesmo e com o outro.

Goleman (2012) considera o ensino sobre as emoções como um novo caminho,

Esse novo caminho para levar a alfabetização emocional às escolas insere as emoções e a vida social em seus currículos normais, em vez de tratar essas facetas importantíssimas no dia da criança como intrusões irrelevantes, ou, quando levam a explosões, relegando-as a ocasionais visitas disciplinares ao gabinete do orientador ou do diretor (GOLEMAN, 2012, p. 279).

O autor destaca a importância do ensino intencional das habilidades e competências socioemocionais no ambiente escolar, superando ações que são motivadas somente em casos específicos e extremos como forma de remediar um problema sem trabalhar na raiz. Ainda segundo o autor, por meio do trabalho com o educar das emoções, novos hábitos neurais são criados ou fortalecidos, o que impacta no comportamento, influenciando na qualidade das relações interpessoais, gerando também melhorias significativas no ambiente escolar.

O trabalho com a alfabetização emocional une intencionalmente na prática em sala de aula a razão e a emoção. Para Relvas (2015, p. 125), “o melhor caminho para as convivências no mundo atual é unir razão e emoção, para que se construa o alicerce necessário à construção do conhecimento e da aprendizagem significativa”. A educação socioemocional promove a referida alfabetização e resulta em aprendizados que proporcionam uma melhor qualidade de vida.

## 13.6 Relevância da educação socioemocional sob o olhar da Neurociência

As Neurociências correspondem a uma ciência multidisciplinar que se ocupa do estudo sobre o sistema nervoso central, de acordo com Carvalho, Campos Junior e Souza (2019),

Podem ser entendidas, em face de sua amplitude terminológica, como uma mescla de disciplinas que se ocupam do estudo do cérebro, tratando, mais especificamente, de seu desenvolvimento químico, estrutural, funcional e patológico (CARVALHO; CAMPOS JUNIOR; SOUZA, 2019, p. 6).

A Neurociência apresenta contribuições extremamente significativas para a educação, como afirmam Santos *et al.* (2020) ao enfatizar a importância das emoções para o processo de ensino e aprendizagem, o que coaduna com a importância aqui destacada para a educação socioemocional.

Souza e Alves (2017, p. 321) apontam que “na educação, a Neurociência busca entender como o cérebro aprende e como ele se comporta no processo de aprendizagem, são definidos métodos para identificar como os estímulos do aprendizado podem chegar neste órgão central”.

A Neurociência oferece subsídios para o reconhecimento e compreensão da complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Souza e Alves (2017) apontam este reconhecimento e compreensão como um desafio para o sistema educacional para fomentar aos alunos uma aprendizagem real e significativa.

Um conceito destacado pela Neurociência é a neuroplasticidade, que segundo Souza e Alves (2017), traz a compreensão de que o cérebro humano pode ser revitalizado, o que é um conhecimento que contribui favoravelmente para a educação, o que segundo os autores

Têm-se outras possibilidades para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem, já que o cérebro é dinâmico, tem a capacidade de mudar em resposta aos desafios da sociedade moderna. Essa visão permite mudanças nas ações dos educadores compreendendo que nada é determinante, podendo-se obter resultados cada vez melhores a partir de novas práticas pedagógicas (SOUZA; ALVES, 2017, p. 322).

A afirmação acima oferece subsídios para a efetivação da aprendizagem das habilidades e competências socioemocionais, diante do trabalho intencional pedagógico. O que demonstra que é possível a aprendizagem do reconhecimento e administração das emoções.

Carvalho, Campos Junior e Souza (2019, p. 7) destacam que “as neurociências têm mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados”, amparando logo a importância da educação socioemocional, ao unir intencionalmente o trabalho com as emoções na prática pedagógica.

A partir do breve exposto, é possível compreender que os estudos da Neurociência contribuem com a educação socioemocional, apontando caminhos para uma aprendizagem significativa a partir da compreensão de como o cérebro aprende, por meio da interação entre a cognição e a emoção.

## 13.7 A educação socioemocional na Base Nacional Comum Curricular

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo que visa orientar e guiar os currículos escolares dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O documento define as aprendizagens essenciais das quais todos os alunos precisam desenvolver ao longo da trajetória na Educação Básica. A BNCC visa

Garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 5).

O documento normativo é considerado contemporâneo, destacando o desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais, com ênfase em preparar os alunos para as “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo moderno do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018),

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

De acordo com o objetivo citado acima, a BNCC (BRASIL, 2018) se apresenta compromissada com a formação integral dos alunos e destaca a necessidade do trabalho intencional educativo que abranja a dimensão afetiva juntamente com a cognitiva para garantir o desenvolvimento pleno dos educandos. Ao assumir o compromisso com a educação integral, a BNCC afirma que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Com a afirmação acima, a BNCC (BRASIL, 2018) justifica a importância da educação para a formação global do estudante, com aprendizados que preparem os alunos para atuarem na sociedade atual frente aos desafios que se apresentam cada vez mais complexos.

A BNCC (BRASIL, 2018) direciona de maneira clara um trabalho educacional pautado no desenvolvimento humano com o objetivo de garantir uma educação de qualidade e que forme o aluno de maneira integral, considerando as diversas facetas do ser humano, apresentando também uma formação pautada na formação de valores.

O objetivo de proporcionar aos alunos uma formação integral é bem claro no documento normativo da BNCC (BRASIL, 2018). Ele aponta o objetivo final do qual deve ser alcançado. O documento é balizador no que se refere à qualidade da educação brasileira, é um norteador para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas de todos os sistemas e redes de ensino do país.

A elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas de cada estado e município deve levar em consideração as necessidades e realidades locais, visando proporcionar aos alunos uma formação pautada na equidade. Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2018) ressalta,

As decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e

os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

A autonomia para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas é um ponto muito relevante e que ajusta as ações com um olhar voltado para a real necessidade dos estudantes. Um ponto importante a se destacar é a formação dos profissionais da educação para a elaboração desses instrumentos pedagógicos.

Será por meio dos documentos elaborados pelos estados e municípios que a BNCC será legitimada. A formação dos profissionais é um ponto fundamental, o docente ocupa um papel de protagonista em relação às mudanças pedagógicas. No que tange à educação socioemocional, sem a formação docente, ela não será oportunizada aos alunos.

Para que o professor trabalhe intencionalmente com a educação socioemocional, primeiramente é preciso que aprenda sobre. É necessário que os docentes desenvolvam as suas habilidades e competências socioemocionais. Assim como os alunos, o docente precisa ser reconhecido em sua integralidade, ele é um sujeito que também está exposto a diversos desafios e precisa juntamente com o aluno, saber lidar com suas emoções e demonstrar coerência prática com os objetivos da educação socioemocional.

Atualmente ainda existe uma lacuna sobre a formação docente que visa sua preparação para o trabalho com a educação socioemocional. Schorn (2018, p. 120) afirma que, “a formação do professor é necessária para que novas formas de olhar e compreender os processos de ensino e aprendizagem possam se consolidar”, reafirmando a importância da formação e capacitação docente.

O professor que na atualidade está em sala de aula, teve sua formação em um outro contexto social e histórico, logo necessita de apoio em sua formação continuada para legitimar a qualidade educacional, pautando-se assim, em documentos como a BNCC que preconiza à educação integral (BRASIL, 2018).

A BNCC apresenta o delineamento de uma nova perspectiva educacional, com vistas ao reconhecimento e trabalho com as diversas dimensões do ser humano, visando preparar os alunos para os desafios contemporâneos. O caminho para a legitimação e garantia das aprendizagens dos alunos a partir das competências gerais apresentadas no documento ainda é incipiente, muito há que se trilhar. É importante mobilizar ações no presente para que resultados futuros sejam alcançados.

## 13.8 O papel da educação socioemocional no contexto da pandemia

A crise sanitária mundial ocasionada pela pandemia da COVID-19 causada pelo Novo Coronavírus (SARS-COV-2), que teve início no final do ano de 2019, chegando ao Brasil no início de 2020, trouxe desafios que vão além das questões de saúde, impactando o sistema econômico e social.

De acordo com a UNESCO (2020), a pandemia gerou uma ruptura histórica que afastou quase 1,6 bilhão de estudantes das salas de aula em mais de 190 países. O que foi um fato sem precedentes, que demandou ações para minimizar o impacto na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Schorn e Sehn (2020, p. 3), afirmam que “as circunstâncias impostas pela COVID-19 trouxeram uma série de mudanças ao contexto educacional em diferentes países”, o que conseqüentemente resultou em fortes impactos na educação brasileira.

A propagação do vírus em alta velocidade produziu conseqüências irreparáveis, como a perda da vida de milhares de pessoas. As medidas de prevenção alteraram a rotina e o hábito da maioria da população. As medidas de prevenção e contenção da contaminação pelo vírus, resultaram no fechamento das escolas, impossibilitando a continuidade das aulas presenciais. Com isso, a escola se viu diante de um grande desafio, tendo que se (re)inventar, criando soluções para que o processo de ensino e aprendizagem tivessem seus impactos reduzidos, de maneira a dar continuidade no processo de escolarização.

Uma das medidas foi o uso da tecnologia, que se tornou uma ponte entre a escola, professores e seus alunos. O que mudou de maneira significativa o modo de fazer a escola funcionar e trouxe novas exigências tanto para os alunos quanto para os docentes.

Neste cenário, habilidades como a empatia, motivação, colaboração, autonomia e autogestão, dentre outras, se tornaram requisitos essenciais para o cenário educacional, como também para a vida, o que pôs em destaque a educação socioemocional. Schorn e Sehn (2020, p. 5) afirmam que “esses eventos demonstram que desenvolver competências e habilidades socioemocionais vem se pronunciando como a palavra de ordem no mundo contemporâneo, constituindo um novo paradigma de pensamento entre os envolvidos com Educação no mundo atual”.

A educação socioemocional tanto discutida, teve sua importância revelada de maneira urgente diante da pandemia. As habilidades e competências requeridas durante o período de aulas não presenciais, também serão imprescindíveis para o retorno presencial. Nesse sentido, Schorn e Sehn (2020) afirmam que,

Essas competências podem auxiliar professores e alunos, uma vez que para transpor as atividades para o ambiente virtual provisoriamente e pensar a retomada das aulas presenciais são necessárias habilidades que contribuam para a resolução de conflitos, o enfrentamento de desafios, bem como propostas inovadoras, a partir de uma postura empática em relação a todos os sujeitos envolvidos (SCHORN; SEHN, 2020, p. 6).

A escola se deparou com uma exigência legitimada pela pandemia com um olhar para as necessidades globais dos alunos e dos profissionais. Oferecer um ambiente seguro e acolhedor emocionalmente garante mais efetividade no processo de ensino e aprendizagem.

A educação pós-pandemia precisa de olhar humanizado, que reconheça as fraturas emocionais de seus alunos e profissionais que poderão chegar à escola com muitas dores emocionais ocorridas por perdas ou pelas diversas conseqüências da pandemia em distintos contextos e dimensões.

## 13.9 Considerações Finais

Por meio do percurso da referida pesquisa bibliográfica foram apontadas as dificuldades da escola contemporânea, que caminham para desafios complexos que exigem dos sujeitos habilidades que envolvem a dimensão social e emocional do ser humano. A partir disso, justifica-se a relevância do trabalho intencional escolar visando o desenvolvimento da educação socioemocional.

A pesquisa caminhou no intuito de contribuir para a compreensão acerca da educação socioemocional, com perspectivas de diversos autores e pesquisadores. Nesse contexto, a alfabetização socioemocional foi destacada como necessária para o âmbito escolar, contribuindo para a formação intelectual dos alunos, como também uma formação para a vida perante os desafios contemporâneos.

Com as contribuições dos teóricos interacionistas como Vygotsky e Wallon foi possível compreender a colaboração da educação socioemocional para a construção do processo de ensino e aprendizagem, destacando o importante papel das relações sociais, das emoções e da afetividade para o desenvolvimento e construção do saber.

A educação socioemocional traz uma nova perspectiva para a educação, ampliando o papel da escola e fomentando uma formação de qualidade. Com o aporte da Neurociência à educação socioemocional foi possível reconhecer que a aprendizagem envolve a emoção de maneira direta, e que a aprendizagem é um processo complexo que necessita de novos olhares dos profissionais frente aos avanços das ciências.

A importância da educação socioemocional é destacada pela BNCC, que objetiva a formação plena do estudante com um olhar global para as distintas e diversas facetas que compõem o ser humano. As habilidades gerais do documento normativo abrangem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e delineiam uma formação pautada na formação de valores, reconhecendo dessa forma, o papel central da educação no processo do desenvolvimento humano.

A importância da educação socioemocional foi ressaltada diante do contexto de uma pandemia, que apontou de maneira emergencial a necessidade e a contribuição das habilidades e competências socioemocionais para todo o processo educativo, elucidando a relevância do olhar para a completude do aluno e do docente.

Reconhecer a multiplicidade de aspectos que envolvem o processo de desenvolvimento humano e assegurar que sejam trabalhados na escola, é garantir aos alunos uma formação integral com capacidade para atuar frente aos desafios e exigências do atual século. Promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, potencializam o processo de ensino e aprendizagem e contribui para a melhoria da qualidade educacional.

A escola é um ambiente privilegiado de formação que, se amparado no desenvolvimento socioemocional, proporcionará aos alunos a capacidade de equilibrar a razão e a emoção, potencializando a experiência positiva de aprendizagem, resultando numa formação global e que esteja em consonância com a complexidade do mundo e suas exigências.

Para que a educação socioemocional seja realmente aplicada de forma significativa nas escolas, é preciso formar os docentes, tendo em vista seu prévio conhecimento acerca da temática. Só assim serão facilitadores e mediadores das habilidades que compõem o desenvolvimento das competências socioemocionais.

A escola, atuando desta forma, contempla os vários aspectos do ser humano, possibilitando a formação de sujeitos mais autônomos, criativos, proativos e líderes de si mesmos. Gerando um ambiente escolar que potencializa o processo de ensino e aprendizagem, com aporte da educação socioemocional.

Os estudos e pesquisas sobre a educação socioemocional ainda são incipientes, assim sendo, estudos sobre a sua aplicabilidade são necessários para auxiliar os profissionais e embasar metodologias para o trabalho intencional com as habilidades e competências socioemocionais. Estes poderão apontar novos caminhos e auxiliar na construção e elaboração de políticas públicas para o apoio e formação dos profissionais para a legitimação da formação integral dos alunos, com o suporte da educação socioemocional.

## Referências

- ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. 2014. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/fyDPV>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/nwMOP>>. Acesso em: 15 de mai. 2020.
- BRUENING, P. Por valores e virtudes. **Revista Mundo Escolar**. Ano 3, n. 7. v. 253, p. 11-15, 2018.
- CARVALHO, C. G. de.; CAMPOS JUNIOR, D. J.; SOUZA, G. A. D. B. de. Neurociência: uma abordagem sobre as emoções e o processo de aprendizagem. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**. v. 17. n. 1. jan./jul. 2019. p. 1-10.
- COSTA, A.; FARIA, L. Aprendizagem social e emocional: reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**, v. 31, n. 4, p. 407-424, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva. 2012.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Brasília: UNESCO, 2000.

- MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 49. p. 49-56, 2019.
- RELVAS, M. P. O sujeito cerebral e suas inteligências: emocional e múltiplas. Entender para incluir. *In: Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*, p. 114-129. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE/SEEDUC/Instituto Ayrton Senna, 2014.
- SANTOS, F. M. *et al.* A neurociências e suas contribuições para a educação: as emoções e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. *In: Anais VII CONEDU – Edição Online*. Campina Grande: Realize Editora, 2020.
- SCHORN, S. C. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional**. 2018. 178f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.
- SCHORN, S. C.; SEHN, A. S. Competências socioemocionais e a prática pedagógica no contexto da pandemia: do virtual à presencialidade. **Salão do Conhecimento UNIJUÍ**. v. 6 n. 6. p. 1-10, 2020.
- SOUSA, A. M. O. P. de; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017.
- UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.
- UNESCO. **COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história**. 2020. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/artxC>> Acesso em: 28 de abr. 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS



### **Elisangela Brum Cardoso Xavier**

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo, ES; Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Serra - ES e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Interessa-se por temáticas relacionadas a Políticas Públicas, Gestão, Currículo e Formação Docente na Educação Infantil.

Email: [elisangela.brum@ufla.br](mailto:elisangela.brum@ufla.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8980995991670130>



### **Estela Aparecida Oliveira Vieira**

Graduada em Odontologia e Licenciada em Pedagogia, mestrado Sciences humaines et sociales - Aix-Marseille Université e doutorado em Ecole doctorale Cognition, Langage, Education - Aix-Marseille Université em cotutela com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Experiência docente na graduação e pós-graduação, coordenação de projetos e formação.

Email: [estela.vieira@ufla.br](mailto:estela.vieira@ufla.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2893547383880325>

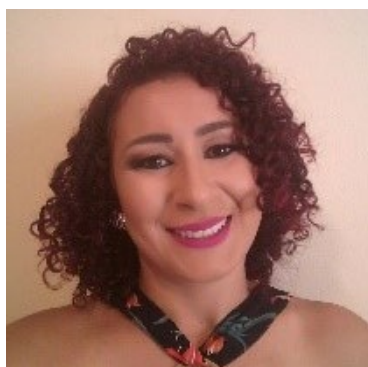


### **Giovanna Rodrigues Cabral**

Graduada em Direito e Pedagogia, Especializada em Gestão Pública da Educação Municipal, Mestra e Doutora em Educação. Atualmente é professora das áreas de Política e Gestão Educacional e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras/MG e é coordenadora adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita – NELLE

Email: [giovanna.cabral@ufla.br](mailto:giovanna.cabral@ufla.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0565890136532603>



### **Liliane Henrique Torres**

Licenciada em Química e Pedagogia, Especialista em Tutoria em Educação à Distância e Docência no Ensino Superior e Mestra em Ciências. Tem experiência em formação de professores e educação à distância, atuando como tutora e professora formadora no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Lavras.

Email: [lilianehenriquetorres@gmail.com](mailto:lilianehenriquetorres@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4669064552044184>

## **SOBRE OS AUTORES E DAS AUTORAS**

### **Alessandra Prudente de Oliveira Silva**

Cursando Especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão (CENSUPEG), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e em Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas pelo Unicentro Newton Paiva, e especialização Lato Sensu em Comunicação e Gestão Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

E-mail: aprudent@gmail.com

### **Ana Paula Coelho Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-Rei; pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos e Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É professora do Núcleo de Educação da Infância, da Universidade Federal de Lavras. Coordena o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infâncias e Educação Infantil. Líder do Grupo de Pesquisa em Infâncias e Educação Infantil.

E-mail: anapaulasilva@ufla.br

### **Andrêsa Helena de Lima**

Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Especialista e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

E-mail: andresahelenalima@gmail.com

### **Daluza Mara Ribeiro de Oliveira**

Técnica em Informática (IFSul de Minas), Pedagoga (Ufla) e pós-graduanda em Psicopedagogia. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Córrego do Bom Jesus.

E-mail: daluzaribeiro@hotmail.com

### **Denise Aparecida Belarmino dos Santos**

Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Anhanguera – Uniderp, graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade CENSUPEG.

E-mail: denise.neuroeducacao@gmail.com

**Elisangela Brum Cardoso Xavier**

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo ES, Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação da Serra - ES e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Integra o Núcleo de estudos, pesquisas e extensão em Infâncias e Educação Infantil - NEPI/UFLA. Interessa-se por temáticas relacionadas a Políticas Públicas, Gestão, Currículo e Formação Docente na Educação Infantil.

E-mail: [elisangela.brum@ufla.br](mailto:elisangela.brum@ufla.br)

**Erica Alves Barbosa**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é doutoranda do programa de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, da linha: Formação de Professores e outros agentes educacionais. É professora assistente da Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos.

E-mail: [ericabarbosa@ufla.br](mailto:ericabarbosa@ufla.br)

**Estela Aparecida Oliveira Vieira**

Graduada em Odontologia e Licenciada em Pedagogia, mestrado Sciences humaines et sociales - Aix-Marseille Université e doutorado em Ecole doctorale Cognition, Langage, Education - Aix-Marseille Université em cotutela com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Experiência docente na graduação e pós-graduação, coordenação de projetos e formação.

E-mail: [estela.vieira@ufla.br](mailto:estela.vieira@ufla.br)

**Fábio Pinto Gonçalves dos Reis**

Graduado em Educação Física pela Universidade de Taubaté, Mestre em Educação pela Universidade São Francisco-USF e Doutor pela Universidade de São Paulo-USP. Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal de Lavras - UFLA, no Departamento de Educação Física, atuando também no Programa (Interdepartamental) de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: [fabioreis@ufla.br](mailto:fabioreis@ufla.br)

**Giselle de Fátima Silva Caé Ferreira**

Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Anhanguera - Uniderp. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras UFLA. Atualmente é assistente administrativo na instituição de ensino Instituto Presbiteriano Gammon.

E-mail: [giselleraul@hotmail.com](mailto:giselleraul@hotmail.com)

**Gustavo de Oliveira Andrade**

Mestre em Ensino de Ciências pela UNIGRANRIO. Graduado em Computação pela UFJF e especialista em Educação Tecnológica pelo CEFET/RJ. Atualmente é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e mediador a distância na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ, no Rio de Janeiro.

E-mail: gustavo.andrade@ifrj.edu.br

**Jadhy Bastos Russi de Pinna Vasconcelos**

Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Candido Mendes. Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas e em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Formada em Magistério – Curso Normal / Educação Infantil. Escola Estadual Dora Matarazzo.

E-mail: jbrp24@gmail.com

**Jéferson Muniz Alves Gracioli**

Professor do Magistério Superior (curso de Pedagogia) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Tocantinópolis. Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – bolsista Capes. Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos (2022) – linha de pesquisa: Formação de Professores e outros Agentes Educacionais.

E-mail: jefersongracioli@mail.uft.edu.br

**Joelma dos Santos Bernardes**

Licenciada em Pedagogia e especialista em Pedagogia Empresarial Organizacional pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com Mobilidade Internacional na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (U. Porto). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Araraquara.

E-mail: joelma.santos833@gmail.com

**Josiane da Silva Ricardino.**

Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas, e em Ciências Biológicas Bacharelado com Ênfase Ambiental pela Universidade Federal de Alfenas e mestra em Ecologia e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal de Alfenas. Tem experiência na área de Zoologia, com ênfase em Bioacústica. Tem experiência na área educacional, com atuação na educação básica.

E-mail: josiricardino@gmail.com

**Josué Humberto Barbosa**

Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras; Doutor pela Universidad de Salamanca – Espanha; Diploma de Estudios Avanzados em Antropologia Social pela Universidad de Salamanca – Espanha; Mestre em História do Brasil – UFPR; Licenciatura Plena em História pela Universidade Católica de Pernambuco; cursou o DEA em Études Ibériques et Ibéro-Americaines da Université Paris X – Nanterre;

E-mail: josue.barbosa@ufla.br

**Katia Batista Martins**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola e Mestra em Educação pela UFLA. Atuou como coordenadora Docente no GDE, e na Coordenação Adjunta do PIBID Pedagogia - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Atualmente é Professora DII na UFLA, atuando no Núcleo de Educação da Infância. Coordena o Curso de Pós-graduação Lato Sensu Educação Infantil e o Projeto de Extensão BrincArte.

E-mail: katia.bmartins@ufla.br

**Lizziane Tejo Mendonça**

Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Itajubá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Administração pela Universidade Federal de São João Del Rei.

E-mail: lizziane.tm@gmail.com

**Luana Ramos Sutani**

Graduada em Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Cursando Pós-Graduação Lato Sensu em Supervisão Escolar na Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Cinco anos de experiência profissional na área da Educação.

E-mail: luanarsutani@outlook.com

**Maria das Dores Mendes**

Trabalha na Educação há 23 anos. Nos primeiros 10 anos, atuou como docente em turmas e Educação Infantil e Alfabetização. Lecionou Ciências na Educação de Jovens e Adultos durante um ano. Nos últimos 13 anos atuou como gestora em Unidade Educacional, 12 anos em escola rural e atualmente em escola urbana que atende alunos de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: mariinhadmendes@gmail.com

**Mariana Keren Tostes de Carvalho**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (2021). Pós-graduação em andamento em Educação Infantil – Anos Iniciais e Psicopedagogia pela Faculdade Porto União do Grupo Faveni.

E-mail: marianakeren1234@gmail.com

**Paulo Eduardo de Oliveira Sousa**

Graduado e licenciado em Filosofia pela FAJE, graduado em Educação Especial pela PROMINAS, graduado em Pedagogia pela UFLA. Atualmente cursando mestrado no programa de Educação Científica Ambiental da UFLA. Atua como professor de filosofia e ensino religioso na Escola Estadual Agnelo Correia Viana em Belo Horizonte – MG. Atua também como psicanalista no Instituto Paulo Sousa em Belo Horizonte.

E-mail: paulo.sousa4@estudante.ufla.br

**Silmara Aparecida dos Santos**

Graduada em Letras e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora em efetivo exercício na rede municipal de Lavras.

E-mail: silmarasantos93@gmail.com

**Tais da Silva Marques**

Pedagoga Licenciada pela Universidade Federal de Lavras, atua como Diretora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Cambuí desde 2013, Integrante do Projeto de Extensão BrincArte vinculado ao Nedi/UFLA ingresso em 2021, Membro do Conselho Municipal de Assistência Social de Cambuí/MG desde 2020, Membro no Conselho Municipal de Habitação no município de Cambuí/MG desde 2019, Conselheira no Conselho Municipal de Educação de Cambuí/MG período (2017-2021).

E-mail: marquesst13@gmail.com

**Thiago Lemes de Oliveira**

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em educação pela Universidade Federal de Lavras, graduado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos, pós-graduado em Psicopedagogia e Arteterapia pela Faculdade Paulista de Artes e Docência do Ensino Superior de Libras pela Universidade Cândido Mendes. Graduando do curso de Letras-Libras (Uniasselvi). Professor de Libras do Centro Universitário do Sul de Minas e Professor Mediador no curso de Pedagogia Bilíngue INES/ UFLA.

E-mail: thilemesoli@gmail.com

**Veridiana Pádua Lopes Santos**

Graduação em Educação Física pela Faculdade Presbiteriana Gammon e em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Pós-graduada em Educação especial e inclusiva pela FAVENI. Tem experiência com a educação básica na rede privada e estadual do estado de Minas Gerais, onde leciona Educação Física e Dança.

E-mail: veridianapadua23@gmail.com

