

ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
JAQUELINE FERREIRA MACHADO DE BORBA
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
VITÓRIA GABRIELLE MILIOLLI
(ORGANIZADORES)

FORMAÇÃO HUMANA, PROCESSOS EDUCATIVOS, TICS E INCLUSÃO NO SÉCULO XXI



ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
JAQUELINE FERREIRA MACHADO DE BORBA
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
VITÓRIA GABRIELLE MILIOLLI
(ORGANIZADORES)



**FORMAÇÃO HUMANA,
PROCESSOS EDUCATIVOS,
TICS E INCLUSÃO NO
SÉCULO XXI**




EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Freepik

Revisão: os autores

Revisão técnica e seleção/aceite dos textos para publicação: os organizadores

Livro publicado em: 09/07/2024

Termo de publicação: TP0452024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação humana, processos educativos, TICs e inclusão no Século XXI. / Organizadoras: Ana Paula Uliana Mason... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2024. 105 p. ; e-book
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-287-3
DOI: 10.29327/5411067
1. Educação inclusiva. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Tecnologia educacional. 4. Tecnologia da informação. I. Título. II. Mason, Ana Paula Uliana. III. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da. IV. Jordão, Gustavo Rodrigues. V. Borba, Jaqueline Ferreira Machado de. VI. Pereira, Marcos Aurelio da Silva. VII. Miliolli, Vitória Gabrielle.

CDU 37:004

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/17824

Sumário



APRESENTAÇÃO.....	5
A CLASSE ESPECIAL E A INCLUSÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL.....	7
<i>Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira</i>	
NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	15
<i>Sineia Guilherme Sergio</i>	
<i>Maiara dos Santos Dassoler</i>	
<i>Elizandra Aparecida de Souza Bianchini</i>	
TRABALHAR E ESTUDAR PARA VENCER: IMPLICAÇÕES NO CENÁRIO SOCIAL ATUAL.....	23
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
<i>Élyda Cristina de Souza Nunes</i>	
<i>Luzenir Medeiros Bezerra</i>	
<i>Maria Divina Ferreira Lima</i>	
GESTÃO DO CONHECIMENTO E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR.....	35
<i>Jaqueline Ferreira Machado de Borba</i>	
<i>Marcos Aurelio da Silva Pereira</i>	
O RACISMO BRASILEIRO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESCONSTRUIR PARA INCLUIR.....	42
<i>Caryne Maria da Silva Gomes</i>	
<i>Francis Musa Boakari</i>	
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) COMO MECANISMO DEMOCRATIZANTE DE APRENDIZAGENS.....	52
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)</i>	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Ana Claudia Uchoa Araújo</i>	

O GOVERNO LULA (2023-2026) NO ENFRENTAMENTO AOS DESMONTES SOCIAIS EFETUADOS PELO (DES)GOVERNO BOLSONARO (2019-2022): A EDUCAÇÃO COMO PAUTA DE RESISTÊNCIA.....	62
<i>Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)</i>	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Ana Claudia Uchoa Araújo</i>	
DESAFIOS DA SALA DE AULA: INDISCIPLINA E IMPLICAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	76
<i>Maria Divina Ferreira Lima</i>	
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
<i>Francisca Eudeilane da Silva Pereira</i>	
<i>Luzenir Medeiros Bezerra</i>	
AVALIAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	88
<i>Karina Machado da Silva</i>	
<i>Jaqueline Gomes Pereira</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	101

*A*presentação



O presente e-book intitulado *Formação humana, processos educativos, TICS e inclusão no século XXI* traz temas pertinentes e relevantes não somente para a área educacional, mas para o contexto social em sua totalidade. Ao compreender que as problemáticas de nosso século estão estritamente relacionadas com a própria ideia de formação humana, tem-se aqui um espaço propício para a democratização de ideias e uma possível transformação da própria realidade, a partir de importantes desdobramentos que se materializam cada vez mais em nosso meio, tais como as TICS, a inclusão e os processos educativos em geral.

Para uma melhor organização e direcionamento deste e-book, optou-se por temáticas que permitissem diferentes perspectivas sobre um mesmo objeto. Temas como *a condição humana nos contextos educacionais, educação e democracia e neoliberalismo e educação* exprimem bem essa lógica, uma vez que trazem amplas discussões e diferentes problemáticas a partir de um mesmo eixo. O que se busca, a partir disso, é o aperfeiçoamento de compreensão da nossa própria realidade, com análises mais contextualizadas e precisas sobre os acontecimentos que nos cercam.

Questões legais que norteiam a prática docente e conseqüentemente influenciam na própria realidade produzida nos contextos escolares de nosso século também merecem destaque e atenção. Portanto, algumas temáticas como *a legislação educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e o *Novo Ensino Médio* se fazem presentes para propor um espaço de discussão que busca refletir na relação dialética entre as leis que moldam nossa sociedade e nossa escola e como esses ambientes também elaboram as questões legais a quais se submetem. Compreender essa problemática em nosso século é crucial para que se possa conduzir práticas significantes no ambiente escolar, identificar os interessados nas questões educacionais e qual educação de fato estamos promovendo a partir de nossas práticas.

Da mesma forma, as *abordagens teórico-epistemológicas na educação do século XXI* e as importantes áreas da *filosofia e da sociologia da educação* ainda possuem um espaço relevante da qual não se pode omitir se temos o objetivo de práticas coerentes e emancipadoras na escola. Apesar de serem temas presentes em muitos dos debates educacionais vistos até então, é certo que são importantes estratégias para a compreensão de problemáticas que ainda se materializam em nosso meio, das quais podemos apresentar e buscar compreensão a partir dessas óticas e estratégias interdisciplinares. Ademais, reconhecendo que as

problemáticas de nosso século são também decorrentes dos séculos anteriores, revisitar estratégias pode ser uma boa alternativa.

Com o avanço iminente da tecnologia e da globalização, utilizar de recursos tecnológicos nos ambientes educacionais se tornou uma questão de sobrevivência. Ao invés de travar uma guerra com um inimigo que não conseguimos vencer, a ação mais coerente é justamente buscar a adequação de tais recursos tecnológicos para alcançarmos resultados que desejamos, e que talvez, nem imaginássemos serem possíveis alguns anos atrás. Portanto, falar do *uso da IA e das TICS nos processos educacionais* é mais do que importante, é necessário. Acreditando que a mudança é inevitável e que a transformação é opcional, devemos buscar tais transformações, uma vez que a escola parece transformar-se sem qualquer resquício de retorno ao que acostumamos no passado recente.

Reforçamos ainda a importância de promover ambientes de debates e de construção de conhecimento, reconhecendo que uma das melhores formas de se compreender a realidade e de transformá-la é a partir do seu entendimento, do levantamento de questões coerentes sobre problemas de nosso tempo. Embora saibamos que a compreensão e o reconhecimento de problemáticas contemporâneas não necessariamente às resolve de imediato, certamente é um primeiro passo coerente para que a transformação ocorra. E transformar uma realidade desigual é uma atitude nobre e louvável.

Desejamos uma excelente leitura,

Equipe Organizadora

A CLASSE ESPECIAL E A INCLUSÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira¹

Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei (Vigotski, 2009, p. 328).

INTRODUÇÃO

O Distrito Federal (DF), localizado no centro do País, precisamente na região Centro-Oeste, dentro do estado de Goiás, abriga a capital do Brasil, Brasília, e as demais 34 regiões administrativas que compõem o DF. A instituição responsável pela gestão do processo de ensino e aprendizagem dos brasilienses é a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e desde o advento da Lei nº 3.218 de 2003 (Distrito Federal, 2003), todas as escolas do DF são inclusivas, ou seja, alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Superdotação ou Altas habilidades (Distrito Federal, 2010) podem ser matriculados em uma escola perto de sua casa.

Entretanto, para muitos alunos com TEA da SEEDF, o caminho para inclusão perpassa pela Educação Especial, através dos atendimentos ofertados pela rede, tais como: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Centro de Ensino Especial (CEE) e a Classe Especial (CE).

A Classe Especial, segundo a Orientação Pedagógica da Educação Especial (OP) (Distrito Federal, 2010), contempla atendimentos especializados para as seguintes deficiências: deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual/surdocegueira e TEA, na perspectiva de desenvolver o currículo adaptado dos Anos Iniciais em conjunto com o Currículo funcional (Distrito Federal, 2017), com vistas à inclusão do estudante.

De acordo com a OP, o atendimento nestas classes deve durar no máximo dois anos e promover vivências em turmas regulares, no sentido de proporcionar ao estudante momentos de convivência com seus pares com desenvolvimento

1 Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), professora de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), anamosferreira75@gmail.com.

considerados típicos, tendo em vista que a modulação da CE para alunos com TEA é um professor para cada dois alunos atípicos.

A partir desse cenário elaboramos o objetivo deste capítulo que é discutir, por meio de um estudo de caso, como a Classe Especial, que atende estudantes TEA, pode contribuir para o processo de desenvolvimento de uma estudante sem incorrer em um processo de exclusão ou segregação.

Na perspectiva de compreender esse processo abordaremos nas próximas seções a metodologia aplicada, a discussão e os resultados encontrados entrelaçados ao aporte teórico e, por fim, as nossas considerações finais.

METODOLOGIA

O estudo de caso é sobre uma menina, vamos chamá-la de Liz, com diagnóstico de TEA nível 2, à época com 4 anos, não verbal, estava matriculada em uma Classe Especial localizada em uma escola de Educação Infantil, de pré-escola, no DF, em 2021. As atividades analisadas aconteceram entre os meses de outubro e dezembro, quando o atendimento em toda rede voltou a ser presencial, após o período de isolamento provocado pela COVID-19.

O documento da Estratégia de matrícula (Distrito Federal, 2021) que organiza a quantidade de alunos por professor da SEEDF, em 2021, determinava que a Classe Especial TEA deveria ter dois alunos para cada professor especializado, tendo em vista que o docente atuante na CE passa por um processo seletivo específico, e deve apresentar pelo menos um curso na área de TEA com o mínimo de 180h para participar da seleção. Entretanto, a sala de aula destinada ao CE na escola de EI era muito pequena, e em função disso, nesta instituição, especificamente, era um professor e uma aluna.

As atividades analisadas aconteceram durante o processo de vivência de Liz em uma turma de 1º período da escola, acompanhada por sua professora Maria (nome fictício). A professora do 1º período aceitou que Maria e Liz permanecessem em sua turma desde o momento da entrada até a saída das crianças da escola, todos os dias.

O estudo de caso é um método que nos permitirá escolher uma unidade de análise, em nosso caso Liz, descrever os fenômenos, discuti-los observando o processo de aprendizagem da criança respeitando o seu contexto (Yin, 2010). Os instrumentos adotados foram a observação, diário de campo e análise documental dos documentos da rede (Estratégia de Matrícula, Orientações Pedagógicas, Currículo, leis e formulários), em particular do Plano Interventivo Individual Bimestral (PIBI) da estudante.

As informações foram interpretadas aplicando o método Histórico-Cultural (Fonseca; Negreiros, 2019), onde buscamos compreender o processo e tudo o que

contribuiu para a ocorrência de determinado evento. Assim, em um primeiro momento descrevemos a situação, e no segundo procuramos explicar o evento, por meio de um processo interpretativo ancorado na teoria da Psicologia Histórico-Cultural.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Falar sobre o autismo pressupõe uma compreensão conceitual sobre a palavra que tem origem grega “autos”, significa em si mesmo, e “ismo” “voltado para”, ou seja, voltado para si mesmo. Outro fato a ser considerado é a possibilidade de o transtorno estar associado a deficiência intelectual, além das alterações nas relações sociais e na comunicação. Cerca de 75% dos casos de autismo apresentam algum tipo de déficit intelectual (Praça, 2011). De acordo com os dados do CDC (*Center Of Diseases Control and Prevention*) estima-se que o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possua cerca de dois milhões de autistas (Oliveira, 2017).

Em 2013, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) (2014) lançou a 5ª edição atualizada e revisada do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-V) que alterou a nomenclatura de Transtorno do Desenvolvimento Global (TGD) para Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), incluindo nesse grupo pessoas com a síndrome de Asperger. Além disso, o DSM – V determina três níveis para classificar as pessoas com TEA, o qual varia de acordo com o grau de suporte que a pessoa precisa. No caso de Liz, ela é nível 2, considerado moderado, porque a sua comunicação não é verbal, apresenta hipotonia, dificuldades para aceitar mudanças, hiperfoco e estereotípias. Quando iniciou o processo de escolarização não se alimentava sozinha, não utilizava o escorregador descendo pela rampa e tinha hiperfoco em adesivos.

Por essas razões o trabalho com o estudante autista demanda ferramentas pedagógicas que potencializem o seu desenvolvimento, entre elas: estabelecer rotina diária estruturada, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); Integração social; Método TEACCH (*Treatment and Education of Autist and Related communication - Handicapped Children*); Método ABA (*Applied Behavioural Analysis*); Instrumentos de avaliação, como o Portage (Programa da Escala Portage do Desenvolvimento, que permite a avaliação nas áreas de linguagem, cognição, cuidados próprios, socialização e motora, fornecendo a idade de desenvolvimento em cada uma destas áreas e uma idade de desenvolvimento geral); Planejamento Individual do Aluno (PPI) (Distrito FEDERAL, 2010, 2014b).

Outro aspecto importante a ser considerado é o fato do “[...] professor da Educação Especial que atua em classe especial deve desenvolver o currículo da Educação Básica proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental com a flexibilidade necessária às condições dos estudantes” (Distrito Federal, 2010, p. 66).

ESTUDO DE CASO DE LIZ – VIVÊNCIA

A Educação Infantil (EI) é a primeira etapa da educação básica e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) tem como eixos estruturantes as interações e brincadeiras. Esse mesmo documento estabelece os seis direitos de aprendizagem da criança na EI, a saber: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Todos os verbos indicam, necessariamente, a interação de Liz com outras crianças, uma vez que além do Currículo Funcional (documento que aborda as habilidades a serem aprendidas pelo estudante com o objetivo de desenvolver a autonomia da pessoa com necessidades educativas específicas), a professora da classe especial deve aplicar o currículo da etapa em que a criança está matriculada, neste caso, da Educação Infantil.

O Currículo em movimento da Educação Infantil (Distrito Federal, 2018) da SEEDF, passou por uma reformulação após a regulamentação da BNCC (Brasil, 2017), desta forma apresenta os mesmos eixos e princípios de aprendizagem da BNCC. Visando essas práticas, Maria conversou com as cinco professoras do turno matutino solicitando autorização para fazer esta imersão com Liz, pois considerava que a proposta de vivência prevista no Currículo de Educação Especial (Distrito Federal, 2014), de ficar apenas algumas horas, por alguns dias, não iria proporcionar a Liz as experiências necessárias para ter um processo de inclusão com sucesso.

A última professora consultada aceitou, em primeiro momento com certo receio de ter uma outra profissional em sua sala acompanhada de uma criança autista todos os dias, ao longo das 5h de aula, como previsto na rede pública do DF. Essa é uma das grandes dificuldades enfrentadas por professores de Classe Especial: encontrar um professor que aceite o procedimento da vivência, ainda mais quando este é proposto de uma maneira mais intensa e complexa como foi a proposta de Maria. Mas, ela sabia que esta organização era eficaz e produz excelentes resultados como evidenciado por Ferreira, Araujo e Zardo (2023).

Nesse sentido, a atitude de Maria em procurar uma sala para promover experiências mais completas foi acertada, pois somos seres humanos relacionais, nos constituímos ao interagir com os nossos pares (Vigotski, 2009, 2018a, 2018b), ou seja,

Não somos hoje o que fomos no passado, pensamos de forma diferente e descobrimos novas possibilidades de ser e de pensar, justamente por estarmos em um processo contínuo de mudanças imbricadas no contexto de relações com uma sociedade que tanto recebe demandas dos sujeitos que nela vivem como, em contrapartida, cria conflitos e empurra para novas soluções, exigindo, para isso, o deslocamento de modelos já pensados para outros instrumentos mediadores que venham a dar respostas aos desafios sociais e individuais (Tacca, 2005, p. 215).

É importante destacar o aceite da professora que permitiu a entrada delas na turma, criando possibilidades de desenvolvimento para Liz. Freire (2021) escreve sobre a disponibilidade para tocar e ser tocado, de se entregar de corpo inteiro, dialogar e para viver. No espaço da escola, para que o trabalho do professor de Classe Especial aconteça de maneira efetiva os demais professores precisam disponibilizar a sua sala de aula, dar o sim para que a pessoa com TEA possa se desenvolver em um ambiente diverso, acompanhada por uma profissional que irá atender as suas Necessidades Educativas Específicas (NEE).

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento em um contexto social, onde as relações que estabelecemos são responsáveis pela nossa aprendizagem e, conseqüentemente, irá influenciar e provocar mudanças neste meio que, por sua vez, provocará novas aprendizagens. Nesse sentido Coelho (2009, p. 38-39, grifo do autor) afirma que “[...] o **sujeito** é histórico e cultural. Assim, o tempo e o conjunto de valores transmitidos coletivamente por sua comunidade social relacionam-se recursivamente na sua constituição, pois, simultaneamente, são constituintes desse sujeito e constituídos por ele.”

O ESCORREGADOR

As crianças da turma em que Maria e Liz faziam a vivência todos os dias tinham horário no parquinho da escola, que tinha escorregadores, balanço, escalada de cordas, uma escada de madeira, cavalo em formato de gangorra feito de plástico, uma casinha de boneca feita de alvenaria com panelinhas, pratinhos, fogão e panelinha. Elas brincavam por 45 minutos, nos primeiros dias Liz brincava apenas no escorregador, ela escalava a subida do escorregador até a metade e deslizava até o chão.

Maria incentivava Liz a usar a escada e descer, contudo, ela permanecia utilizando apenas metade do brinquedo. As demais crianças subiam pela escada, jogavam um brinquedo pelo escorregador e deslizavam logo em seguida, e elas sempre esperavam que Liz brincasse para depois brincarem, alternando-se na brincadeira.

No meio do mês de novembro foi observado que Liz começou a usar a escada, ela subia, olhava, e depois descia novamente usando a escada. No fim do mês de novembro ela desceu o escorregador pela primeira vez do alto, e em dezembro fazia como as demais crianças: subia pela escada com um brinquedo, jogava o brinquedo pelo escorregador e descia longo em seguida.

Como mencionado anteriormente, o brincar é/deveria ser o carro chefe da EI, os processos de desenvolvimento que esta atividade encadeia são muitos, entre eles podemos citar a autonomia, a autorregulação, o desenvolvimento do pensamento abstrato, o trabalho colaborativo e a criatividade (Ferreira e Tacca, 2015, Leontiev, 2010; Vigotski, 2018).

O brincar é um processo social que precisa ser aprendido, e pessoas com autismo, por apresentarem um comprometimento na área da socialização e interesse restrito por determinados temas ou objetos (hiperfoco), podem apresentar uma dificuldade maior para aprender a brincar. Nessas considerações, o fato de Liz conviver com outras crianças que brincam pode se constituir em um benefício para ela por meio do processo de imitação.

No início do processo de vivência Liz utilizava apenas a metade do escorregador, observando as demais crianças brincando, ela passou a usar a escada para subir no brinquedo, a jogar um brinquedo pelo escorregador e a utilizar os demais brinquedos do parquinho, como por exemplo a escalada de cordas e o cavalo gangorra.

O processo de imitar um outro ser humano implica em uma série de habilidades, é preciso observar o comportamento que está sendo feito, selecionar os gestos e/ou palavras emitidas pelo modelo e replicar o comportamento visto, que não será o mesmo, pois ao refazer o comportamento ele está impregnado pela subjetividade daquele que fez a interpretação. Dessa forma, a imitação não é um processo simples, é complexa e pode acontecer na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) da pessoa, ou seja, aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, mas com a ajuda de um par ou um mediador, ela consegue (Vigotski, 1983a, 1983b, 2009, 2018a, 2021).

Tendo em vista os aspectos observados, enfatizamos a importância do brincar como atividade guia do desenvolvimento da criança (Leontiev, 2010). Liz aprendeu a brincar ao estar em um espaço de convívio com crianças que apresentavam um desenvolvimento diverso do seu. Desta forma, defendemos que a Educação Infantil seja sempre um espaço para a criança brincar, e por meio da brincadeira ela possa se expressar e criar possibilidades de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação especial demonstra que a humanidade, de certa forma, ainda sobrepõe a deficiência ao ser humano. O indivíduo, em particular o estudante, tem sua identidade suplantada pela deficiência. Larrosa e Lara (1998, p. 08, grifo nosso) abordam o tema da seguinte forma:

Somos nos que definimos o outro [...] E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais [...] A partir deste ponto de vista, o louco confirma a nossa razão [...]; a criança a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

Isso se evidencia quando analisamos o percurso da educação especial no Brasil que, nos últimos anos, passou por dois grandes marcos: a integração e

a inclusão. A primeira configurou-se pela tentativa de fazer com que a pessoa deficiente se adapte ao ambiente escolar e a segunda, a que vivemos hoje, se consubstancia por entender que o aluno é o centro do processo educativo, portanto a escola deve se moldar as suas necessidades.

A inclusão de pessoas com deficiência e TEA é um direito garantido por lei, mas o fato de constar na lei não garante a estas pessoas usufruir deste direito. A Classe Especial pode constituir-se como uma forma de garantir este direito se ela for organizada por meio de vivências contínuas e ininterruptas.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COELHO, C. M. M. Sujeito, linguagem e aprendizagem. *In: A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior*. MARTINEZ, A. M.; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (Orgs.). Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 31-52, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 3.218**, de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2003.
- DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer no 460.000281/2009. **Aprova a matriz curricular da Educação Especial – Currículo Funcional em substituição à aprovada pelo Parecer nº 325/2008 – CEDF**, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica: Educação Especial**. SEEDF, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Estratégia de matrícula 2021**. SEEDF, 2021.
- FERREIRA, A. T. R. J.; ARAUJO, S. S.; ZARDO, S. P. Um por todos e todos por um: relato de experiência de uma proposta inclusiva. *In: Educação inclusiva na prática: relatos de experiência através de perspectivas e evidências*. SANTOS, M.; MASON, A. P. U.; MACAN, A. G.; DANTAS, M. V. (Org.). Itapiranga: Schreiben, 2023. p. 80-92.
- FERREIRA, A. T. R. J.; TACCA, M. C. V. R. O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 14, n. 31, 2015. DOI: 10.31496/rpd.v14i31.880. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/880> . Acesso em: 19 maio. 2024.
- FONSECA, T. S.; NEGREIROS, F. Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no Método Histórico-Cultural? *In: Psicologia e*

- educação: conexões Brasil - Portugal** NEGREIROS, F.; CARDOSO, J. R. (org.). Teresina - PI: EDUFPI, 2019. p. 460-483.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.
- LARROSA, J.; LARA, N. P. Apresentação. *In: LARROSA, J.; LARA, N. P. (org.). **Imagens do Outro***. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-11.
- LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem***. LEONTIEV, A. LURIA, A. VIGOTSKI, L. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 11. ed. 2010. p. 119-142.
- OLIVEIRA, C. Um Retrato do Autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto Comunidade USP** Ed. 170. Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- PRAÇA, É. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. 140f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora- Instituto de Ciências Exatas, Juiz de Fora Minas Gerais, 2011.
- TACCA, M. C. V. R. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. *In: **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia***. Fernando González Rey (org.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 215-239, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** vol. III Madrid: Visor, 1983a.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** vol. V: Fundamentos da defectologia, Madrid: Visor, 1983b.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: expressão popular, 2018a.
- VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: expressão popular, 2018a.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sineia Guilherme Sergio¹

Maiara dos Santos Dassoler²

Elizandra Aparecida de Souza Bianchini³

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje tem se tornado cada vez mais comum nas escolas, no cerne dos planejamentos atividades que contam com o auxílio de computadores e outros recursos digitais possíveis. Materiais antes comuns, como: os livros, cadernos e em alguns casos agendas, aos poucos tem sido substituído pelos arquivos, nuvens, programas ou um dos milhares aplicativos existentes e, com isso, a tecnologia começa a ser indispensável, não apenas em uma das áreas mais comuns da escola, a secretaria, mas também as salas de aula, pois, segundo Costa e Lima,

Os computadores foram colocados nas escolas para atender uma proposta de mudança pedagógica, em que a principal ideia era que os computadores auxiliassem professores no desenvolvimento do conhecimento dos conteúdos (Costa; Lima, 2008 p. 21).

A inclusão de novas tecnologias educacionais no âmbito das salas de aula ainda é pode ser um desafio para os educadores brasileiros. A ausência de uma estrutura e o desconhecimento de ferramentas que podem auxiliar nos processos de aprendizagem, são alguns dos pontos que afetam de forma direta este propósito. Esta tentativa de modificação, inovação tecnológica na educação, acaba se tornando ainda mais difícil, quando focamos na Educação de Jovens e Adultos. Sabe-se que a maior parte dos alunos desta modalidade de ensino é oriundo de uma geração que não cresceu com acesso à internet e as demais tecnologias, que atualmente são comuns.

O manuseio das tecnologias como ferramenta para auxiliar no processo de aprendizagem acaba por tornar as aulas mais interativas, trazendo motivação aos alunos e os instigando a participarem das aulas de forma mais ativa,

1 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0818624540775573>

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0281719404460879>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7601752342232343>

cooperando para o desenvolvimento e uma melhor compreensão do conteúdo abordado em sala de aula.

Além de ser primordial para o engajamento dos alunos em sala de aula, o uso de tecnologias na educação pode ser um fator para minimizar a evasão escolar, pois as tecnologias são diferenciais que as escolas podem utilizar ao seu favor para cativar os seus alunos desde a matrícula até a sua formação final.

Diante disto, este trabalho tem como objetivo pesquisar quais sobre as tecnologias e práticas inovadoras a serem utilizadas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para organizar a estrutura deste estudo, apresenta-se com base da fundamentação teórica uma descrição dos conceitos da Educação de Jovens e Adultos, dando destaque em suas principais características do público-alvo desta modalidade de ensino, o uso das tecnologias e as práticas inovadoras em sala de aula.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos, mais conhecida como EJA é uma modalidade da educação básica atribuída a jovens e adultos que de alguma forma não deram continuidade em seus estudos na idade apropriada, ou não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental ou Médio. A Constituição Federal de 1988 trouxe muitos avanços significativos na área da Educação de Jovens e Adultos, em seu artigo 208, cita que todos terão direito a educação, independente de idade.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

Conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EJA tem como alvo principal os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade própria e atuará como ferramenta de aprendizagem e educação no decorrer da vida. Salienta-se também que o Poder Público é o agente responsável por viabilizar e estimular estes indivíduos a retornarem e se manterem em sala de aula através de ações integradas, de forma gratuita. Fora disso, há uma orientação que a Educação de Jovens e Adultos se organize, preferencialmente, articulado com uma qualificação profissional (Brasil, 1996).

A EJA é uma modalidade de ensino singular, pois durante seu processo educacional é necessário levar em consideração os conhecimentos e competências que os jovens e adultos já tem adquiridos durante a sua vida, diferentemente disso, são as crianças e adolescentes, que ainda não tiveram o tempo e as experiências vividas para desenvolver estas mesmas competências. Dessa forma, é extremamente importante que os professores fiquem atentos a

estes detalhes para desenvolver as suas aulas e extrair o máximo dos estudantes nas aulas (Fávero; Freitas, 2011; Nelson, 2005).

De acordo com Di Pierro (2005), o debate acerca da EJA no país vem tendo um ótimo destaque no cenário nacional. Segundo a autora, a ascensão da escolaridade é uma das prioridades do governo, pois qualifica a mão-de-obra, aperfeiçoando a geração de renda nas populações que possuem acesso aos estudos.

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula (Carrano, 2007, p.1).

Quanto maior a escolaridade de uma população, maior será o seu senso crítico, pois as pessoas passam a ter um ponto de vista mais amplo dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor, aumentando assim os questionamentos e as ameaças ao poder dos governantes.

O USO DAS TECNOLOGIAS

Com o surgimento de mídias inovadoras, a tecnologia da informação traspassou a fazer parte do cotidiano da sociedade, mas a escola ainda não encontrou a forma correta de utilizá-la. Quando se trata da educação de jovens e adultos Este fato é muito insuficiente. Isso porque muitos professores que atuam nessa área não estão capacitados para trabalhar com esses recursos. Porque os professores tendem a ser mais adaptáveis e desencorajados do que os próprios alunos. modificar o trabalho adaptar ao que ele já sabe e não se deixa contaminar por algo novo.

Atualmente a Educação de Jovens e Adultos, precisa poder trabalhar com pessoas diversas, para que esses clientes possam caminhar com e junto a sociedade moderna e tenham coragem de enfrentar as dificuldades da sala de aula e não desistir no primeiro obstáculo. Proporcionar aos alunos uma educação as suas necessidades específicas.

A inovação das salas de aula da EJA usando novas mídias desde o giz às suas tecnologias feitas com que o aluno descobre o potencial que por motivos particulares deixou de frequentar a escola tempo hábil. Vale ressaltar que uma das instituições que demonstra grande dificuldade em aprender como transformações nos modos de aprender em decorrência do avanço tecnológico atual é a escola, pois muitas ainda estão irrigadas com ação tradicional.

No que se atribui a área da educação, é importante ressaltar que a mídia sempre se fez e se faz presente na educação formal, porém, em inúmeras vezes, sofreu uma certa constância, em relação a sua aplicabilidade no âmbito da escola.

No entanto, o impacto social causado pela inserção da TIC ou TIC's - tecnologia de informação e comunicação - nos anos recorrentes, ocasionou intensas modificações nas principais instituições sociais. Sendo assim, foi notável perceber as famílias sendo invadidas pela programação televisiva em seu cotidiano, as Igrejas se rendendo ao caráter de espetáculo da televisão, a escola que forçada pelo mercado e o capitalismo, utiliza a informática com um fim em si, e a essas influências se associa à Internet, com uma intensa possibilidade de uso.

Os meios de comunicação e das tecnologias de informação se prolongam fortemente em todos os âmbitos da vida social, ocasionando assim, certas consequências para os processos culturais e educacionais, pois devido ao aceleração desses avanços e ter inerente em seu bojo dependências com instituições maiores, não assimilou outras formas de defrontar-se com a informatização, suas linguagens multimídias e suas capacidades interativas.

Nos contextos da história, os progressos tecnológicos sempre significaram grandes transformações em todos as áreas das atividades humanas. O processo econômico, social e cultural afeta e é afetado de modo direto pela transformação gerada pelas inovações científicas. Entretanto, esse avanço a sociedade vai se organizando para atingir a proporção dos setores da vida do indivíduo, se aprofundando no espaço e no tempo livre do trabalhador, atingindo-o até mesmo em sua consciência sujeita às regras oriundos das exigências técnicas da produção industrial.

Por intermédio do que foi apresentado, reflexões acerca dessa temática devem ser implementadas, contudo, o potencial educacional que as TICs oferecem não pode ser rejeitado, mas precisa ser integrado terminantemente na escola, principalmente e o quanto antes na rede pública de escolarização, já que pode servir como mais uma oportunidade para a construção da cidadania plena.

PRÁTICAS INOVADORAS

A formação do estudante acontece de forma tão eficaz que se manifesta ao universo escolar, trazendo facilitando as rotinas no cotidiano escolar do aluno; como, por exemplo, fazer a utilização do caixa eletrônico em uma agência bancária, o que a muito tempo atrás parecia algo impossível, acontece, e é assim que a necessidade de avançar nos estudos aparece, quando o aluno passa a compreender que o fato de estudar abre caminhos e novas oportunidades para uma vida melhor, mais digna e de fato mais simplificada.

A tecnologia acaba por ser essencial, pois ela integra o indivíduo à sociedade, fazendo com que ele se sinta mais feliz e com mais vontade de viver e de crescer em vários sentidos, pois este mesmo percebe-se como parte da sociedade. O aluno assume a responsabilidade de frequentar as aulas com

mais entusiasmo, pois sabe que ali está a possibilidade de melhorar, de construir oportunidades que até então não se tinham.

É por esse motivo que a Educação de Jovens e Adultos foi criada, para que possa oportunizar a essas pessoas que estavam sem esperança de viver uma vida com mais dignidade, uma vida cujas coisas mais simples, antes tinham que ser pedidas para terceiros para que fossem feitas; a EJA muda isso, porque ela traz motivação e estímulos, fazendo com que o aluno tenha a vontade de se desenvolver como pessoa plena de conhecimentos, como profissional, como cidadão.

Isso significa formar cidadãos de um mundo mais próximo e interligado, em que se superem tanto os limites internos, quanto as distancias e os imperialismos geográficos e culturais, percebendo-se vivamente as diferenças culturais ao mesmo passo que as identidades mais substanciais e profundas. Tudo acaba sendo diferente em algum aspecto, ampliando-se os horizontes da fantasia e os reinos imaginários (Marques, 2003, p. 146)

A troca de saberes, a interação entre jovens e adultos tem uma importância fundamental, pois, quando falamos em tecnologias, sabemos que há muito a se aprofundar, sendo assim, os jovens auxiliam os alunos de mais idade a aprenderem, e essa interação potencializa o aprendizado, a comunicação, a quebra de preconceitos. Com toda essa interação os alunos, de modo amplo, trocam ideias, um passa experiência para o outro, e todos têm o que ensinar e o que aprender.

É por meio dessa mediação que o aprendizado na EJA acontece: são as várias experiências trocadas que possibilitam aos alunos conhecerem histórias que jamais imaginavam conhecer, utilizar as ferramentas tecnológicas que tinham dificuldades.

Rubens Alves afirma que a tecnologia está em todo lugar, não tem por que o professor ficar repetindo conteúdo, ele deve orientar sendo um guia. Não precisa necessariamente conhecer o assunto a ser estudado pelo aluno, ele deve indicar caminho. (Guia prático para professores de ensino fundamental I, 2011).

Nesta questão a escola atribui para si a responsabilidade de oportunizar esse aluno utilizar a informática como assistência pedagógica no processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, a instituição de ensino promoverá então situações de inclusão digital dos educandos no meio educativo.

O computador permite cada vez mais pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugar e ideias. Com a Internet pode-se modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender. Procurar estabelecer uma relação de empatia com os alunos, procurando conhecer seus interesses, formação e perspectivas para o futuro. É importante para o sucesso pedagógico a forma de relacionamento professor/aluno (Moran; Masetto; Behrenf, 2000, p. 16).

O aluno já está inserido em uma sociedade que é informatizada antes mesmo de chegar à escola, já sabe falar por meio da comunicação oral, escrita e outras

mais recentes, o mesmo só precisa de maiores subsídios para estar inserido de forma tecnológica, ampliando assim seus saberes e oportunizando outros novos.

As novas instrumentações tecnológicas da informação fazem com que as velhas e ultrapassadas ideias tradicionais sejam deixadas de lado, para que se possa dar entrada as inovações pedagógicas a serviço da construção de saberes com a utilização da informática e que já ganhou seu espaço em diferente ramo profissional. Assim vem estabelecendo sua história na educação nos diferentes níveis institucionais, baseando no esforço de profissionais que se dedicam para construir uma história com identidade própria, apesar das dificuldades que enfrentam com a falta dos recursos financeiros, humanos e outros.

A utilização do uso celular para fins educativos, que sejam bem definidos é um excelente recurso disponível, sendo assim, funciona como um minicomputador com Internet, é possível fazer pesquisas de todos os conteúdos, utilização de calculadora; máquina fotográfica: para pesquisa, estudos; filmadora e possibilidade de edição de vídeos: eventos, documentários, entrevistas; gravador: para realizar entrevista gravar depoimentos e/ou a própria aula, no mais há os milhares de aplicativos próprios de smartphones.

Para que a ação do professor não seja uma repetição irrefletida de procedimentos presentes em livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis na mídia, o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário. Para que ele seja sujeito de sua própria ação (Sforni, 2015, p.4).

Os estudantes da EJA, já convivem com as novas tecnologias como a internet. Moran (2013, p. 42) destaca que, na escola,

[...]. Essas tecnologias permitem que professores e alunos sejam produtores e divulgadores de suas pesquisas e projetos, de formas muito ricas e estimulantes. Professores e alunos podem criar sua página com todos os recursos integrados. Nela, o professor pode disponibilizar seus materiais: textos, apresentações, vídeos, grupos de discussão, compartilhamento de documentos, blogs etc.

Ainda damos destaque a Moran (2013, p. 43), o qual afirma que os recursos disponíveis na internet como os blogs podem ser utilizados para atividades escolares:

Há diferentes tipos de blogs educacionais: discussão de estudos de caso, projetos, produção de textos, narrativas, poemas, análise de obras literárias, opinião sobre atualidades, relatórios de visitas e excursões de estudos, publicação de fotos, desenhos e vídeos produzidos por alunos.

Os profissionais da educação podem e devem mostrar para seus alunos os conteúdos que estão disponíveis na internet, debatendo e divulgando os

materiais acessíveis, contribuindo no processo de aprendizagem destes jovens e adultos, mesmo porque os blogs possuem conteúdos bem distintos e específicos de acordo com a procura.

Entre os mais variados recursos tecnológicos que o professor pode utilizar, um deles é o áudio, uma opção de baixo custo e superacessível que professores, jovens e adultos podem utilizar na sala de aula para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Moran (2013, p. 45-46) declara que o recurso de áudio, quando utilizado para fins educativos, para produzir conteúdo cativante (entrevistas e depoimentos) que podem informações é muito mais importante para os alunos do que só acessar.

São milhares as possibilidades de uso, e desde que utilizados com um fundamento e objetivo, os recursos tecnológicos são importantes ferramentas para a aprendizagem.

O professor tem um papel fundamental enquanto mediador, é preciso estar inserido no universo dos jovens e adultos, estar próximo, mais sensível, aprender a ouvir, perceber as potencialidades e estabelecer afetividade visando ao desenvolvimento educacional pleno dos estudantes, para que assim, os objetivos finais com o uso das tecnologias possam ser atingidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação dos jovens e adultos com as tecnologias é bastante ativa, seja pelo uso do celular e/ou acesso à internet, via redes sociais. Geralmente, as pessoas parecem estar conectadas o tempo todo, basta observar o entorno e percebemos a atenção dos indivíduos dirigida para um aparelho de celular, seja para conversar ou ouvir música.

Falar e estudar sobre a Educação de Jovens e Adultos, assim como falar das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e das práticas inovadoras, é trazer subsídios para a inclusão do ser humano no mundo representado pela sociedade da informação. E falar dos aspectos de inclusão de seres humanos é, acima de tudo, discutir a instrumentalização desses indivíduos, para que possam tomar posse das ferramentas necessárias, para que assim, de forma autônoma e segura, tenham condições de decidirem qual papel vigente desejam ocupar na sociedade.

Destaca-se, que para isso o sistema educacional precisa criar planos, projetos e ações que incentive a integração de conteúdos e atividades que favoreçam a prática de diferentes tecnologias e mídias na educação, a partir das situações de sala de aula. Sendo assim, será propagada a cultura tecnológica que facilitará o acesso aos estudantes para desenvolverem mais trabalhos e pesquisas, criando novos caminhos para a descoberta tecnológica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução – Brasília. MEC/SEF. 1998.**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: mai. de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”.** 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: mai. de 2024.

COSTA, Marlyse Badeca da; Lima, Cláudia Maria de. **As tecnologias digitais em contato com a escola do campo.** 2008. Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000195.pdf>. Acesso em: mai. de 2024.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300018&script=sci_arttext>. Acesso em: mai. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL I. Todos em rede, 2011. nº 90- São Paulo.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: Um olhar sobre o passado e o presente. 2011. **Revista Inter Ação**, v.36, n.2, p. 365-392.

MARQUES, Mario Osório. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra.** Rio Grande do Sul: Unijuí, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: Acesso em: mai. de 2024.

TRABALHAR E ESTUDAR PARA VENCER: IMPLICAÇÕES NO CENÁRIO SOCIAL ATUAL

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Élyda Cristina de Souza Nunes²

Luzenir Medeiros Bezerra³

Maria Divina Ferreira Lima⁴

INTRODUÇÃO

A realização da pesquisa traz uma perspectiva mais incisiva a respeito dos desafios da relação do trabalho com o estudo, tendo em vista que, para o estudante-trabalhador possa desenvolver uma formação significativa, é necessário um tempo adequado e uma rotina de estudo satisfatório, embora que ultimamente o estudo fique em segundo plano, uma vez que não é tão fácil poder unir estudo e trabalho, mais que não se torna como impossível.

Percebe-se que na atualidade o tema da relação trabalho e estudo se constitui pela experiência e a permanência dos alunos de pedagogia no curso superior, embora tenham sacrifícios frente a dupla jornada existente para alcançar seus objetivos enquanto um ser social. Desse modo, percebe-se que o trabalho surge entre as pessoas como uma possibilidade de encontrar um lugar na sociedade e o estudo como uma forma de desenvolver-se profissionalmente e ter a oportunidade de trabalhar na área que se identifica, tendo em vista que os estudantes encontram no trabalho como uma forma de adquirir experiência e, principalmente, poder manter seus estudos.

Mediante a pesquisa realizada a respeito dos desafios para conciliar trabalho e estudo, tornou-se indispensável poder refletir toda a complexidade que os alunos de classes populares possuem em conciliar seus estudos de nível superior e o seu trabalho emprego. Por meio do exposto, a pesquisa apresenta como objetivo geral analisar os desafios apontados por estudantes do ensino superior a partir de levantamento bibliográfico/teórico sobre as relações entre

1 E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

2 E-mail: elydacristinanunes@gmail.com URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7641579178661295>.

3 E-mail: luzenirmedeiros@hotmail.com; URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4457426123952811>.

4 E-mail: lima.234@gmail.com; URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2559703142686341>.

trabalho e estudo dos alunos do ensino superior. Para tanto, a particularidade da pesquisa buscou responder a seguinte problemática: quais os desafios para conciliar trabalho e estudo na rotina de estudantes de classes populares no panorama social atual?

Em relação às fontes, o contato com as memórias dos estudantes-trabalhadores transformou-se de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que o questionário viabilizou como uma relevante aliada para a efetivação do trabalho e enriquece de forma significativa a trajetória do trabalho/artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação e trabalho: dificuldades para conciliar

Este capítulo busca entender sobre a relação entre educação e trabalho que se baseia em um conjunto de conhecimentos cada dia mais transformadores diante às necessidades do homem, e de acordo com seus aspectos sociais e culturais, vêm aos poucos se construindo. De acordo com Nogueira (1993):

Uma vez examinadas as origens e a evolução da proposta de união do ensino com o trabalho que constitui, como se sabe, o eixo do pensamento de Marx e Engels em matéria de educação, faz-se necessário partir agora em busca dos fundamentos econômicos, políticos e filosóficos que dão sustentação a esta concepção educativa. (NOGUEIRA, 1993, p. 113).

A princípio, a instituição educativa foi nomeada como escola, onde desde a antiguidade foi se transformando até a sua forma atual de educação, transformando-se em modelo e referência para medir outras formas. Esta confirmação não envolve apenas um desenvolvimento contínuo e quantitativo da escola, mas, partindo de observações sem causar danos a esse desenvolvimento. “Encontraremos as confirmações disto no decorrer do estudo, mas devemos precisar agora que a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado.” (MANACORDA, 1989, p. 14).

Nesse período, a aprendizagem tinha um resultado a partir da tentativa e erro, que possibilitava o progresso dos conhecimentos aprovados através da experiência “A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação”. (SAVIANI, 2007, p. 155).

A partir da importância dessa relação, pode-se apontar que ao longo do tempo, a educação se tornou a porta para a construção de valores e preparação para o mercado de trabalho, dando acesso ao crescimento individual e profissional do homem, com autonomia para tomar suas próprias decisões, ou seja, ele se

torna dinâmico e livre, a fim de construir um futuro econômico e social estável. E nessa busca contínua pela transformação de atitudes e pensamentos do homem, o trabalho vem sendo utilizado como instrumento de alienação.

O sistema capitalista cobra de todos uma sociedade alienada a poderes, onde há uma divergência entre as classes média e trabalhadora, e a partir disso o capitalismo ganha poder sobre os trabalhadores que buscam melhores condições de sobrevivência, e dessa maneira, o trabalho não deve ser avaliado somente por formas diferentes ou pela técnica, mas é necessário considerar as relações sociais ocorridas. Nessa concepção, Frigotto (2002) relata que:

A crise do aprofundamento teórico na discussão da relação trabalho, educação, conhecimento e formação da consciência centra-se, finalmente, sobre a não apreensão da teoria valor-trabalho enquanto relação social a partir da qual se compreende não só como se produz dentro da relação capitalista o conjunto das relações sociais, mas como se produz historicamente a própria relação capitalista. (FRIGOTTO, 2002, p. 20)

A educação passou a ter mudanças significativas a partir do modo de produção capitalista, devido à necessidade de ter pessoas alfabetizadas para o crescimento do sistema, tendo como local de acesso a esse conhecimento, a escola, que a partir de sua história, deve ser “para todos”. Por tanto a escolarização não pode ser interpretada como um benefício do capitalista para os trabalhadores, porém, na realidade ela ocorre a favor da reprodução das relações de produção do capital. Nesse sentido, Saviani (2007) relata que:

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação profissional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (Saviani, 2007, p. 157).

A divisão de classes começou desde que o homem passou a se considerar autônomo, onde os trabalhadores se apropriavam de uma educação que não era a mesma de seus patrões. Essa educação era praticada no meio da produção, e o que eles podiam aprender era somente em relação ao seu trabalho, para que assim, conseguisse sua sobrevivência e a do patrão. Por isso, Gomez (2015, p. 44) afirma que: “Valorizam-se, nas análises, as iniciativas da denominada “escola produção”, em que o próprio trabalho constitui elemento pedagógico e educativo.”

De acordo com Oliveira (2004, p.123), “aqueles que não estudam têm poucas chances de obter e manter, no mercado de trabalho, uma ocupação profissional que lhes dê satisfação e remuneração condigna”. Com essa mesma perspectiva Lessa (2012, p. 25) complementa que o trabalho “é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social”. Dessa forma, o homem é movido pelo êxito das suas necessidades, e para isso,

precisa de se relacionar com o mundo, que conseqüentemente torna o trabalho uma necessidade para a sobrevivência, e ao mesmo tempo tem uma perspectiva da educação como garantia de um futuro melhor e capaz de realizar na vida do ser humano.

A ascensão socioeconômica, de certa forma, é um estímulo ao aluno que busca essa conciliação por uma realização pessoal, porém, o desemprego não significa o não crescimento econômico, mas o mesmo está ligado a esse crescimento. Portanto, o processo dual trabalho/educação tem sido um desafio enfrentado por muitos estudantes trabalhadores, pois, desde o início desse desenvolvimento, o homem percebeu a necessidade de ter uma educação e ao mesmo tempo trabalhar para suprir com as suas necessidades.

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino [...]. Não basta ter acesso ao ensino superior, mesmo sendo público, conforme indicam os resultados da pesquisa que realizei. Assim, torna-se redutor considerar indiscriminadamente os casos de estudantes que têm acesso ao ensino superior como de 'sucesso escolar' (ZAGO, 2006, p. 228).

Neste sentido, devido ao aumento de vagas para estudantes de escola pública, é que estes conseguem ingressar na universidade pública, e isso não significa que o ensino superior seja democratizado, mas mostra as dificuldades que ainda podem enfrentar nesse processo. Visando a decadência na aprendizagem do estudante, em relação aos demais, este pode demonstrar um menor aproveitamento dos conteúdos, tendo que se aprofundar mais para conseguir resultados aproximados aos dos outros, e talvez tenha que buscar um acompanhamento extra para atender às suas necessidades, para que não possa ser excluído de atividades extracurriculares.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições unilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu dever histórico. (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Nessa perspectiva, os direitos considerados próprios do indivíduo, quando são adquiridos, e posteriormente rejeitados, pode gerar prejuízos à vida do mesmo, ou seja, sua qualificação pode trazer benefícios satisfatórios para o crescimento profissional, ao mesmo tempo quando desvalorizada essa qualificação, o indivíduo pode se sentir insatisfeito e incapaz de desenvolver um trabalho produtivo e suas condições unilaterais. “[...] para que exista uma relação interativa e fértil entre trabalho e educação, é indispensável superar a

noção de que a educação tem um objeto em si mesma e, portanto, subordina o trabalho enquanto outro pólo da relação” (ARRUDA, 1987, p. 70).

Em suma, o capítulo iniciado pretende estudar as dificuldades existentes e a permanência dos trabalhadores-estudantes na universidade. E para que seja elaborado este estudo, propôs-se pesquisar fatores pertencentes à vida acadêmica que podem interferir na vida laboral de quem estuda e trabalha ou vice e versa, e para mostrar os resultados dessa pesquisa, o capítulo foi subdividido para facilitar o entendimento do leitor.

Estudo e trabalho: realização do sonho em meio às dificuldades

Na sociedade de hoje, o conhecimento está cada dia mais presente, e a partir dele se concede as inovações tecnológicas, levando o trabalhador a buscar cada vez mais se capacitar através da educação. Isso tem levado muitos estudantes-trabalhadores a se sentirem desconfortáveis ao tentar conciliar uma jornada dupla, e devido aos desafios de rotina organizada, ter mente produtiva e atender a todas as demandas. “O lado psicológico do estudante sofre transformações diante de tantas questões pendentes a resolver: financeira, preocupação com os estudos, cansaço físico associado a um dia estressante de trabalho.” (CARVALHAL, 2008, p. 5).

O ser humano desenvolve suas habilidades de acordo com as circunstâncias postas, e por motivo de estar em busca de espaço no mundo social, o trabalho acabou se tornando uma questão central e a formação escolar um requisito importante e necessário para concorrer ao mercado de trabalho. Com isso, o estudante universitário vem a cada dia mais se inserindo nesse mundo, no intuito de assumir responsabilidades e ganhar experiência, mas para viver essa dupla jornada e permanecer nessa luta, alguns sacrifícios são exigidos. Nesse sentido, Foracchi (1977) relata que:

O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características peculiares. Trabalho parcial: acentua o divórcio entre interesses e necessidade, sem concentrar-se neste ou naquele setor, se dilui entre estudo e trabalho, convertendo-os em atividades precárias e insatisfatórias. Contudo, nesse caso, o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial. (FORACCHI, 1977, p. 51).

Tudo que está relacionado ao trabalho, escola, renúncia do sono no horário adequado, tendo como consequência a sonolência durante o dia, são fatores que interessam aos professores, pedagogos, e demais profissionais inseridos no âmbito da educação, pois existe um empenho por parte de todos para um melhor desempenho no aprendizado, e a partir dessa contribuição, é que são vistos os

danos no rendimento escolar, por conta da dificuldade de concentração. Essa dupla caminhada torna obrigatório para os alunos trabalhadores a acordarem bem cedo, e dormirem tarde, onde conseqüentemente a duração do seu sono é reduzida, tornando perceptível o seu cansaço (BICALHO, 2004).

Segundo o pensamento de Vargas e De Paula (2012), com a experiência profissional parece coerente acreditar que muitas das dificuldades dos alunos estão na conciliação entre estudo e trabalho. Dessa forma, todos os dias são quebrados os sonhos de milhares de estudantes que se tornam esgotados, frustrados e sem forças para enfrentar as obrigações de escola e trabalhos.

O grande problema que ocorre na caminhada do trabalhador estudante é a dificuldade de conciliação entre as atividades, onde faz com que ele se desdobre com bastante força de vontade e levando a motivação à frente de todos os problemas. É comum, em meio a muitos trabalhadores estudantes ou estudantes trabalhadores, tentar conciliar essas atividades da melhor forma, mesmo sendo mães, pais de família, que também conciliam com as responsabilidades de casa, e é comum também algumas dessas pessoas desistirem por não conseguirem conciliar essa jornada.

[...] ao entrar na Faculdade, todas as dificuldades que envolvem a difícil articulação da condição de trabalhador e estudante, este aluno, na maioria das vezes, encontra instituições despreparadas para enfrentar essa nova situação. A relação desse estudante com o ensino formal é bastante conflituosa, pois se realizou sob a égide de uma escolarização que reproduziu, ao longo de anos, as desigualdades sociais originadas nas diferentes esferas da organização da vida coletiva (SPÓSITO & ANDRADE, 1986, p. 04).

Muitos trabalhadores que estudam, mesmo sobrecarregados devido ao trabalho e os estudos, conseguem superar as dificuldades e seguir adiante, e assim, diante das especificidades, e assim, aponta como incentivos e desafios, o trabalhador-estudante que tem uma rotina de trabalho o dia todo e estuda no período da noite. Muitos desses trabalhadores que estudam, ainda partilham de uma terceira jornada, que é a batalha doméstica, e estes buscam por uma qualificação e pretendem a melhoria de vida a partir de sua formação.

Diversa é a situação do trabalhador que estuda pois, nesse caso, o acidente não é o trabalho, mas o estudo. O estudo aparece como contingência. O trabalhador escolhe um curso que não se incompatibilize com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias. (FORACCHI, 1977, p. 51).

A situação do trabalhador que estuda é bem complexa, pois o estudo caracteriza como um vilão para o empregador, principalmente quando este não é compatível com a área em que trabalha. Segundo Carvalhal (2008), escolher

entre estudar e trabalhar é sempre uma decisão difícil a ser tomada, pois a escolha pode ser definitiva para o futuro do indivíduo, que se arrisca a parar de estudar, não ter sucesso na profissão e se arrepender, ou então seguir os estudos, não ter sucesso no trabalho, ter a sua profissão comprometida e se frustrar.

Entretanto, é perceptível que o trabalho oportuniza para que cada ser humano tenha uma possibilidade de poder atender às suas necessidades, logo o estudo permeia uma oportunidade para que possam garantir uma qualidade de vida e um futuro promissor. Deste modo, Foracchi (1977), ainda relata que a adaptação entre estudo e trabalho dificilmente resulta em uma junção harmônica das duas atividades. Frequentemente determina-se a uma divisão, com caráter de opção, pois não se pode avaliar as qualidades do trabalho e do estudo.

Dessa forma, esta dupla jornada é uma das problemáticas mais importantes a ser considerada no debate a respeito da entrada de alunos trabalhadores na universidade, onde para a maior parte deles não existe a opção de deixar o trabalho para continuar os estudos, pois muitos deles são estudantes que necessitam do salário para arcar com as suas despesas.

Conciliação de atividades acadêmicas com o trabalho

Para alguns estudantes que trabalham ou trabalhadores que estudam, um dia é muito curto para dar conta de trabalhar e ainda estar em dia com as atividades acadêmicas, devido a uma rotina bastante comprometedora, e mediante isso, muitos estudantes deixam para fazer as atividades no último instante, ou correm contra o tempo para conseguir fazer em tempo limitado, podendo ter interferência no seu rendimento. Essa realidade se torna uma desigualdade, onde se oculta as condições de vivência, entendendo que cada estudante tem um perfil diferente.

A universidade é um novo local de estudos que requer a aprendizagem, muitas vezes feita de modo penoso, de novos tipos de tarefas escolares, na maioria das vezes desconhecidas por esses estudantes, como a apresentação de seminários, relatórios, trabalhos, as quais, quando relacionados com o alto nível de exigência, pedem uma habilidade para administrar um tempo que já é exíguo, devido à necessidade inadiável do trabalho para sobrevivência (ALMEIDA, 2007, p. 45).

Partindo desse contexto, percebe-se que o aluno-trabalhador dificilmente tem tempo de gozar de todas as possibilidades que a universidade oferece, como cursos de extensão, projetos de pesquisa, estágios, entre outros, e dessa forma, a vivência na universidade se restringe a alguns de seus espaços-tempos, e essas atividades geralmente são disponibilizadas em horário diferenciado da aula, e coincidentemente são aplicadas no horário em que o estudante está no trabalho,

e acaba deixando de participar desses eventos que podem beneficiá-lo na sua carreira acadêmica. O estágio obrigatório por exemplo é quem fundamenta a formação profissional, e infelizmente é uma das etapas mais difíceis de conciliar com o trabalho. Por isso, é importante entender que:

O estágio é o lócus propício para o aluno desenvolver sua matriz de identidade profissional, efetivada através da responsabilidade, consciência, compromisso, espírito crítico e inovador. Na medida que o aluno se sente sujeito nesta atividade educativa, o estágio é efetivamente o espaço de legitimidade profissional. (OLIVEIRA, C. A. H. S., 2004, p. 73).

Percebe-se por tanto que, ao ingressar no curso superior, o trabalhador perpassa por uma trajetória seguida de muitos desafios, que se relaciona com a vida profissional, acadêmica, pessoal e familiar. “Nessa perspectiva, há necessidade de uma reorganização no cotidiano desses sujeitos para que possam enfrentar mudanças no que se refere à conciliação entre trabalho, estudo e obrigações familiares” (BASSOTTO E FURLANETTO, 2014, p. 229).

Além das dificuldades encontradas no ingresso do ensino superior, outros aspectos podem percorrer do pessoal para o econômico. Assim, a adequação a um novo ambiente, pode ser influenciado a partir do desempenho acadêmico, e esse processo pode ser desenvolvido a partir do empenho do professor em relação ao seu papel, e nem sempre ele está preparado para lidar com tal situação. Por muitas vezes, estes estudantes têm dificuldade na relação com os conteúdos, metodologias e materiais propostos, e a partir disso, o trabalhador-estudante encontra muitas outras dificuldades nessa trajetória, e conseqüentemente atinge o seu rendimento.

O trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado como também reduz seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico. É como se pelo fato de trabalhar, o jovem deixasse de gozar plenamente sua condição de estudante e a experiência do trabalho estivesse deslocada. Os estudantes que trabalham jamais constituem a regra (mesmo que em termos numéricos sejam maioria), mas são a exceção. É o desviante no sentido de estar meio fora - trabalhador e meio dentro da universidade estudante. (CARDOSO & SAMPAIO, 2013.p. 02).

Por este motivo, é importante que o trabalhador-estudante saiba planejar o tempo de forma adequada, isso é o principal ponto de partida para conseguir desenvolver um bom estudo e um bom desenvolvimento no trabalho, pois, se organizar nas disciplinas, antecipar as leituras, leva o estudante a compreender-se por uma prática que irá ajudar no seu o desenvolvimento dentro da universidade. Nesse sentido, Ruiz (2006) diz que:

É preciso que se determine o que estudar em cada horário de maneira programática, tem que ser feito com inteligência, para não ser mal utilizado.

Certamente vão surgir várias dificuldades nestes primeiros momentos, mas o importante é manter o foco e se organizar da melhor forma possível estas transformações no seu cenário atual. (RUIZ, 2006, p 24).

Por meio disto, percebe-se que a conciliação do estudo e do trabalho remete como um desafio enorme para a vida de cada estudante, tendo em vista que esta relação é necessária para que haja o alcance de um futuro melhor e de uma profissão de qualidade. Desse modo, é relevante ressaltar que esta conciliação propicia múltiplas significações na vida de cada ser humano, uma vez que, tanto o trabalho quanto o estudo constituem-se como fundamental instrumento para se poder ter sucesso na vida, principalmente, poder garantir uma estabilidade financeira e pessoal.

O nível de escolaridade (isto é, a quantidade de anos de estudo que um trabalhador contabiliza na sua vida) influencia diretamente sua remuneração e as suas oportunidades de emprego. Ou, para resumir de uma vez por todas: quem estuda mais tem maiores chances de conseguir um emprego, manter-se trabalhando e ganhar mais. (OLIVEIRA, 2004, p.125).

É perceptível o quanto que conciliar estudo e trabalho configura-se como uma luta diária entre os acadêmicos, tendo em vista que cotidianamente devem saber relacionar o tempo adequado para o estudo, para o trabalho e para seu descanso, sendo que existe um questionamento pertinente entre os estudantes que é poder alcançar melhores resultados acadêmicos e, conseqüentemente, o medo de não conseguirem alcançar a dedicação esperada e não poder suprir as necessidades do curso, isto é, a carga horária, as atividades complementares, os estágios e a prática de projetos de estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o trabalho, assim como Araújo expõe (2009, p. 46), tanto pode ser fonte de vida quanto pode representar fonte de contradições. Pois, analisando como estudantes trabalhadores conciliam trabalho e estudo, e são muitas as dificuldades que os mesmos enfrentam.

Além do grande desafio que é estudar e ao mesmo tempo trabalhar, esses estudantes recorrem aos finais de semana, e muitas vezes às horas da madrugada para se adaptar à vida acadêmica, e não se prejudicarem ao longo dessa dupla jornada. No tocante a relação patrão x empregado, as dificuldades existem, porém muitos patrões ainda consideram a condição do seu empregado, seja estudante ou não. Pois, mesmo não existindo Leis que viabilizem os direitos imprescindíveis a compatibilização do trabalho ao estudo existe patrões maleáveis, fato que beneficia o estudante trabalhador nesse processo de formação e emancipação humana.

Dessa forma, existem muitas as semelhanças entre as respostas dos entrevistados, o que possibilitou o entendimento do trabalho como garantia de subsistência, elemento decisivo no mundo capitalista, e ao mesmo tempo, paradoxo que muitas vezes produz angústia e sofrimento. Pois, como enfatiza Siqueira (2001, p. 228) ao mesmo tempo em que o trabalho atrapalha, satisfaz as necessidades imediatas de sustento. Assim, Siqueira (2001, p. 239) enfatiza que: “[...] a escola flexível deve ser menos rígida, ter mais diálogo, facilitar a vida dos alunos para que possam conciliar trabalho e estudo”. Portanto, em relação aos professores, profissionais abertos ao diálogo, na concepção dos estudantes pesquisados precisam aqueles reconsiderar a condição dos estudantes como trabalhadores, não dificultando sua inserção no mundo acadêmico, independentemente do trabalho ao qual estejam vinculados.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. M. de. **Sociologia: um olhar crítico**. São Paulo: Contexto, 2009.
- ARRUDA, M. A Articulação Trabalho Educação Visando uma Democracia Integral. In GOMES, M. C. et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.
- ALMEIDA, W. M. de. Estudante com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, Salvador, v.20, nº 49, janeiro / abril de 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-49792007000100004> Acessado em 10 de maio de 2022.
- BASSOTTO, S.A.S.A; FURLANETTO, E.C. Desafios enfrentados pelos alunos de Pedagogia para inserção no ensino superior. **Rev. Psico**.v.17. n.1 jan./jun. 2014. Disponível em: <http://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/230> Acessado em: 24 de jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 14 de Agosto de 2021.
- BRASIL. **Estatuto do trabalhador-estudante, Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto. Aprova o Código do Trabalho**. Disponível em: <http://www.ipv.pt/secretaria/992003.pdf>. Acesso em: 14 de Agosto de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. Acesso em: 14 de Agosto de 2021.
- CARDOSO, R. C. L; SAMPAIO, H. **Estudantes Universitários e o Trabalho**. 2009 Disponível em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm . Acesso em: 14 de Agosto de 2021.

- CARVALHAL, M. **A Arte de Trabalhar e Estudar**. Bahia, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25091/s01013300202000030004>. Acessado em 18 de julho de 2022.
- FORACCHI, M. A. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMES, C.M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez. 4ed. 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MATTERA, T. C. Gestão do conhecimento na prática. In: SOUTO, Leonardo Fernandes (org.). **Gestão da informação e do conhecimento: práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: Interciência, 2014. p. 199-220.
- NOGUEIRA, M. A. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**/Maria Alice Nogueira. São Paulo, editora Cortez, 2. ed. 1993.
- OLIVEIRA, C. A. H. S. O estágio supervisionado na formação profissional do assistente social: desvendando significados. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 25, v. 80, p. 59-81, nov. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/kindle-estagio-supervisionado-na-formacao-profissional-do-assistente-social-desvelando-significados> . Acesso em: 04 de junho de 2022.
- OLIVEIRA, M. A. G. **O novo mercado de trabalho**. Guia para iniciantes e sobreviventes. Rio de Janeiro, editora Senac Rio. 2. ed. 2004.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, autores colaboradores. 3. ed. 2007.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, autores colaboradores. 3. ed. 2012.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 de julho de 2022.
- SIQUEIRA, J. F. A realidade contraditória e de sobrevivência do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS/Brasil. 2019. Disponível em: http://www.rexe.cl/dwn/vol_esp_01_b_art_05.pdf . Acesso em 08 de dezembro de 2023.
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SPÓSITO, M. P. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2011.

VOLPI, M. T. **A universidade e sua responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Coleção Universitária, 4 ed. 1996.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio-ago 2006. Disponível em: <https://www.sicelo.br/> Acesso em: 01 de junho de 2022.

GESTÃO DO CONHECIMENTO E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

Jaqueline Ferreira Machado de Borba¹

Marcos Aurelio da Silva Pereira²

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, exige-se aprender e se capacitar continuamente, “Os professores e os gestores escolares são profissionais da educação e estão inseridos neste contexto, portanto, também precisam constantemente de formação”. (MORAIS; MATOS, 2020).

A ideia desta pesquisa surgiu a partir do interesse em verificar o que as bibliografias apresentam, sobre a gestão do conhecimento (GC) na educação, principalmente na gestão escolar, associando as tecnologias digitais. Sabe-se que com as transformações da sociedade é fundamental ampliar o conhecimento tecnológico na educação e na administração escolar. “O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam”. (DCNs, 2013 p. 26).

Neste contexto histórico, as pessoas têm acesso a muitas informações e recursos digitais, por isso os autores Strauhs, (2012) apud Lévy, (1999) apontam, que no âmbito educacional o desenvolvimento das Tecnologias Digitais, vem ampliando as alternativas pedagógicas utilizadas no processo de aprendizagem, favorecendo e auxiliando os modelos alternativos de ensino.

Entende-se que valorizar o profissional da educação escolar é proporcionar conhecimento, enfatizando as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar. “Todos os docentes, gestores e alunos, inclusive com apoio dos profissionais da área de tecnologia da informação (TI), se envolvam, sejam participantes ativos no processo de inserção das tecnologias no âmbito escolar”. (IKESHOJI; TERÇARIOL, 2015).

1 Mestre em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: jaquefabri@hotmail.com.

2 Mestrando em Educação (PPGE), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: pereirascaurelio@gmail.com.

No final da década de 1990, a expressão gestão do conhecimento começou a ser utilizada como uma complementação da informação. De acordo com os autores a gestão do conhecimento e a gestão da informação contribui para criar e compartilhar conhecimentos. (STRAUHS ET AL, 2012 apud DAVENPORT; MARCHAND, 2004).

A gestão do conhecimento na Gestão escolar é essencial para efetivar uma gestão participativa. Segundo Morais e Matos (2020) “o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação” (MORAIS; MATOS, 2020 apud LIBÂNEO, 2012, p. 419).

Sendo assim, o professor é visto como um profissional que precisa de políticas e ações efetivas para sua formação, tendo em vista não só os aspectos pedagógicos, mas também os aspectos normativos, legais e procedimentais da sua profissão. (MORAIS; MATOS, 2020).

Um dos Princípios e Fins da Educação Nacional da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 é valorizar o profissional da educação escolar e a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino do Brasil. (BRASIL, 1996).

Nesse cenário o objetivo deste artigo é realizar um levantamento de leituras de artigos e livros para analisar a gestão do conhecimento na gestão escolar e como é integrado as tecnologias digitais na administração escolar, de 2012 a 20. Para alcançar o objetivo do estudo as próximas etapas, apresentam a gestão do conhecimento na prática da gestão escolar, a equipe gestora e as tecnologias da informação e comunicação, por diferentes escritores. Em seguida segue os procedimentos metodológicos.

A gestão do conhecimento na educação, especialmente quando usada tecnologia digital, é essencial para o desenvolvimento contínuo de professores e gestores escolares. Ao entender a importância de se capacitar continuamente e se adaptar às novas tecnologias, pode-se construir uma educação mais inclusiva, participativa e eficiente.

A apreciação do educador vai além dos conhecimentos pedagógicos, incluindo as questões legais e normativas que garantem uma prática educacional mais abrangente e consciente. A introdução das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar oferece mais opções educacionais e melhora a governança democrática e a participação, criando um ambiente de aprendizado inovador e dinâmico.

Neste cenário a formação contínua e o apoio mútuo entre educadores e profissionais de TI são essenciais para que as inovações tecnológicas se tornem ferramentas efetivas de transformação educacional. Sendo assim

esta pesquisa apresenta os resultados de leitura de artigos científicos, livros e documentos normativos. Por fim, o reconhecimento da importância da Gestão do Conhecimento (GC) na gestão escolar, potencializando as tecnologias da Informação e Comunicação e sugerem pesquisas futuras.

GESTÃO DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR

Na Sociedade do Conhecimento, o foco é ampliado da informação (como um produto ou insumo) para o processo de utilização dessa informação pelo ser humano. A informação, nessa visão, é tida como um agente mediador da produção de conhecimento (STRAUHS ET AL, 2012 APUD BARRETO, 1996). O conhecimento surge a partir de um método intelectual, evidenciando a experiência pessoal. Segundo Emydio e Rocha (2018) apud Nonaka e Takeuchi (1997).

O conhecimento pode ser de dois tipos: explícito quando é objetivo, facilmente comunicável, expresso em palavras, transformado em documentos, formalizado em gráficos, entre outros; tácito quando é internalizado no indivíduo, é o subjetivo, dificilmente comunicado de alguma forma.

No espaço escolar, a gestão do conhecimento (GC) é essencial para aprimorar o tempo, o espaço e os recursos; estabelecer a cultura da aquisição e do compartilhamento através de processos de mediação; (EMYDIO E ROCHA, 2018). Sendo assim, a gestão vai além de simplesmente organizar dados, é uma abordagem que transforma a informação em um recurso vivo, utilizável, capaz de melhorar a experiência educacional de todos os envolvidos.

Bem como Emydio e Rocha destacam, ao promover uma cultura de aquisição e compartilhamento de conhecimento, a escola se torna um ambiente onde a colaboração e a inovação nascem e crescem e transformam as práticas e criam novas experiências para os alunos.

Nonaka e Takeuchi nos lembram da importância de valorizar todas as formas de desenvolvimento do conhecimento, reconhecendo que são essenciais para um aprendizado completo. Quando gestores e educadores aplicam esses conceitos, eles não só otimizam recursos e espaços, mas também criam uma comunidade escolar mais engajada na procura do aprendizado. É reconhecer a educação informal e caminhar para um futuro em que a educação seja um ambiente decolonial.

Dessa forma, a gestão do conhecimento se consolida como um pilar fundamental na prática diária de um ambiente escolar, para a melhoria contínua na educação, fazendo com que a escola não apenas acompanhe as mudanças, mas seja protagonista e comande todo o processo educacional tecnológico.

A EQUIPE GESTORA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

No cenário atual, se discute cada vez mais sobre a utilização de ferramentas tecnológicas na educação, aumentando a sensação de insegurança dos profissionais. Observa-se que professores e gestores se esforçam para utilizar as tecnologias no exercício pedagógico. De acordo com Ikeshoji e Terçariol (2015) é essencial desenvolver uma cultura colaborativa na escola para enfrentar as mudanças que surgem; possibilitar a viabilização de projetos educativos que envolvam as TICs.

Segundo Ikeshoji e Terçariol (2015) “É com a cultura colaborativa e num ambiente construcionista que a compreensão da utilização dos recursos tecnológicos tende a acontecer mais facilmente”.

A vista disso é fundamental potencializar as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem especialmente no processo da administração escolar. Deste modo é crucial os gestores escolares, compreender, como os recursos tecnológicos, podem favorecer o trabalho da administração, e das práticas escolares.

[...] nova tomada de consciência leva à percepção de que papel do gestor não é apenas o de prover condições para o uso efetivo das TICs em sala de aula e, sim, que a gestão das TICs implica gestão pedagógica e administrativa do sistema tecnológico e informacional, na qual o diretor tem um papel fundamental como agente mobilizador e líder da escola. ((IKESHOJI; TERÇARIOL, 2015) APUD ALMEIDA, 2003, p. 117).

Desse modo, o gestor pedagógico é o agente motivador, que compartilha com a equipe escolar as potencialidades da integração da gestão do conhecimento e das tecnologias na prática administrativa na gestão escolar.

Segundo Ikeshoji e Terçariol (2015), nesse cenário, o gestor, articulador, interlocutor e mediador tem a oportunidade de inspirar seus colegas para que a escola cresça, oferecendo condições mínimas para o uso das TIC em todas as partes da escola.

O uso das TICs na educação requer mudanças culturais além dos recursos tecnológicos. Ikeshoji e Terçariol destacam a importância de uma cultura colaborativa em que gestores e professores trabalham juntos para superar os desafios e aproveitar as oportunidades que as tecnologias ofertam.

É neste ambiente colaborativo que falamos constantemente dentro desta temática que a verdadeira compreensão e utilização das tecnologias podem surgir, facilitando a implementação de projetos educativos inovadores e eficazes. Além disso, a função do gestor escolar deve ser reavaliada. Não é suficiente apenas disponibilizar TICs para uso em sala de aula, é necessário que os gestores compreendam seu papel

como líderes pedagógicos e administrativos, como sujeitos incentivadores que conduzem antes, durante e depois da utilização das TICs.

Conforme destacado por Almeida e reforçado por Ikeshoji e Terçariol, os gestores precisam atuar como agentes mobilizadores, incentivando toda a equipe escolar a explorar e integrar as tecnologias de forma significativa, trazendo palestras nas semanas formativas, promovendo cursos e buscando recursos financeiros. Ao criar condições mínimas para o uso das TICs e ao mediar o processo de adaptação, os gestores não só potencializam o ensino e a aprendizagem, mas também fortalecem a capacidade das aulas.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa refere-se a uma pesquisa bibliográfica qualitativa, descritiva de cunho teórico. Para a realização das buscas foi utilizado a Base de dados Periódicos da Capes. O foco deste artigo está na busca por conhecimento que visam potencializar a Gestão escolar, a partir da gestão do conhecimento e das tecnologias digitais.

A escolha por este tipo de pesquisa se deu em função da busca por conhecimento sobre este campo da educação, que se refere a gestão escolar, bem como a capacitação profissional e a conclusão da Especialização em Gestão Escolar. É fundamental considerar os estudos presentes e analisar na sociedade contemporânea.

Também foram realizadas leituras em livros que foram estudados na disciplina de Gestão de Tecnologia do curso de Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina. (UFSC).

O uso de fontes acadêmicas respeitadas garante que nossas conclusões sejam bem fundamentadas e relevantes para a prática educacional. Ao nos aprofundarmos nos estudos presentes, alinhamos nossa pesquisa com a realidade atual das escolas e suas necessidades de desenvolvimento contínuo.

RESULTADOS

Os artigos observados e a prática na gestão escolar, comprovam a importância da Gestão do conhecimento, e das Tecnologias da Informação e Comunicação no âmbito escolar, principalmente na gestão escolar. Os resultados desta pesquisa mostram claramente que a gestão do conhecimento e as tecnologias da informação e comunicação são pilares fundamentais para uma gestão escolar eficaz. A leitura dos artigos científicos e do livro estudado confirmou que a utilização de tecnologias pode transformar a educação, facilitando o compartilhamento de conhecimento e promovendo práticas pedagógicas mais eficientes.

Com as leituras dos artigos científicos e o livro, ficou comprovado as oportunidades que a utilização das tecnologias pode proporcionar na educação e em especial na gestão escolar, para o compartilhamento de novos conhecimentos e uma prática pedagógica eficiente por parte da gestão e professores no âmbito escolar.

Além disso, a associação entre gestão do conhecimento, gestão escolar e tecnologias digitais deve ser uma prioridade no contexto educacional atual. Isso exige políticas públicas educacionais que sustentem e promovam uma capacitação constante e colaborativa. Conforme destacado pelos autores, a criação de uma equipe escolar competente e colaborativa é essencial para o sucesso dessa integração.

Destaca-se ainda a importância da formação continuada de gestores e professores para que adquiram conhecimentos teóricos e práticos, em um processo de desenvolvimento de competências e novas habilidades para aprender, conhecer e utilizar as novas ferramentas tecnológicas, que podem favorecer o trabalho da administração e a prática pedagógica dos professores.

Observou-se que, na prática da gestão escolar é essencial associar as Tecnologias digitais. E ficou evidente que estas três dimensões, que são gestão do conhecimento, gestão escolar e as tecnologias devem caminhar juntas no contexto contemporâneo.

Para tal, deve se investir em formações continuadas aos gestores escolares, sustentadas por políticas públicas educacionais firmadas com propósito de capacitar o gestor escolar num contexto democrático e colaborativo.

Acredita-se que tem muito a evoluir, quanto a administração escolar, gestão democrática e a qualidade profissional em relação a gestão do conhecimento e habilidades tecnológicas na prática da gestão escolar.

Assim, os gestores escolares que abraçam essas práticas e incentivam o uso das tecnologias digitais podem transformar suas escolas, preparando-as melhor para os desafios contemporâneos e potencializando a qualidade da educação oferecida.

Algumas pesquisas apontam, que muito ainda tem por realizar, quanto à questão da utilização das tecnologias na gestão escolar, principalmente, quando se integra gestão do conhecimento e as tecnologias. No entanto, é possível identificar estudos que enfatizam a necessidade de uma equipe colaborativa e competente nas instituições escolares.

Conclui-se com o estudo que o gestor escolar pode alcançar ótimos resultados com seus pares contemplando ações e projetos que possibilitem o uso das Tecnologias digitais, como ferramenta de ensino, que possibilite alcançar mais conhecimento, competências e habilidades profissionais, para atuar na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**: Secretaria de Educação Básica. diretoria de currículos e educação integral. Brasília: Mec, Seb, Dicei, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&itemid=30192. Acesso em: 04 jul. 2023.
- EMYDIO, Maria Marta; ROCHA, Regina Ferreira da. **GESTÃO DO CONHECIMENTO E TECNOLOGIA: APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO**. 2018. REBECIN, v.5, n. esp., p.53-57, 2. Sem. Disponível em: <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/120/pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. **AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**. 2015. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p.39-60, jul/set. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1416/1541>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- MORAIS, Gilmar Rodrigues; MATOS, Fernando Barbosa. **TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD) APLICADAS NA GESTÃO ESCOLAR PARA PROMOVER A FORMAÇÃO DOCENTE**. 2020. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.9, n.2. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4063/2830>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- STRAUHS, Faimara do Rocio. **GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES** / Faimara do Rocio Strauhs ... [et al.]. — Curitiba: Aymarã Educação, 2012.

O RACISMO BRASILEIRO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESCONSTRUIR PARA INCLUIR

Caryne Maria da Silva Gomes¹

Francis Musa Boakari²

INTRODUÇÃO

Desde a travessia transatlântica (GILROY, 2001), a História tem nos posicionado frente às dimensões provocadas pela proibição de acesso à educação escolar às/aos afrodescendentes escravizadas/os. A legislação de 1824 proibia a inclusão de cidadãos não brasileiros e impedia a inclusão de afrodescendentes escravizados no sistema escolar, visto que sua grande maioria era originária de África (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Ainda assim, medidas de contenção foram adotadas, como a Reforma de Couto Ferraz (1824), que autorizava a inclusão das/os afrodescendentes libertos na escola, desde que suas famílias tivessem algum tipo de recurso. Outra medida que permitiu, de forma restrita, a escolarização de escravizadas/os foi a “Lei do Ventre Livre”, assinada em 1871, autorizando que filhas/os de escravizadas/os nascidas/os após a data de aprovação da lei poderiam ter acesso gratuito à educação formal até os completos 21 anos de idade (SOUZA, 2019).

Ainda segundo a autora, outras intervenções tentaram construir medidas para garantir que o acesso à escolarização às/aos afrodescendentes fosse constituído, como a “Lei Soldada” que, como documento judicial, regularizava a prestação de serviço de criança e jovens descendentes de africanas/os escravizadas/os, normalmente órfãos de pai, incluindo escolarização e pagamento aos serviços prestados.

1 Mestre em Educação/UFPI na linha de pesquisa Educação, Diversidade e Inclusão, Bibliotecária Documentalista da Universidade Federal do Piauí, Membro da Comissão de Heteroidentificação da UFPI e do Grupo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência GEAfro/Roda Griô/UFPI. E-mail: carynegomes@hotmail.com. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1990167761760701>.

2 PhD em Educação para diversidade/ Auburn University/AU/EUA, Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e Coordenador/Organizador do Grupo de Estudos Gênero, Educação e Afrodescendência GEAfro/Roda Griô/UFPI. E-mail: musabuakei@yahoo.com. URL Lattes:<http://lattes.cnpq.br/8595766452722585>.

A tutela era realizada em decorrência do falecimento do pai da criança escravizada. “Assim, legitimava-se aqui o trabalho de crianças e jovens afrodescendentes, sem tempo de lazer, garantindo o controle social da classe trabalhadora por parte dos senhores colonizadores” (SOUZA, 2019). As crianças afrodescendentes eram entregues desde cedo à “educação profissional”, não como forma de aperfeiçoamento de ofício, mas como exploração de força de trabalho escrava, desumana.

Apreende-se, a partir daí, que a escolarização passou a ser um instrumento de resistência às violências, discriminações e maus tratos a que estavam condicionadas/os as/os escravizadas/os. Como hoje, continua sendo o maior legado que se pode conquistar para contraverter o epistemicídio afrodescendente:

Do ponto de vista teórico, a educação como resistência e caminho para a emancipação ancora-se na história social naquilo que diz respeito a pensar o fazer-se dos sujeitos, partindo das margens, sendo a educação compreendida como ferramenta de luta dos sujeitos escravizados (SILVA, 2018, p. 08).

O que caracteriza a composição da nossa população e nossa cultura é a diversidade étnico-racial. Fato que também causa as desigualdades. No Brasil, a existência de entraves no acesso à educação é histórica e, nesse contexto, a possibilidade de sucesso na educação evidencia diferenças construídas e simbolizadas na vida social cotidiana. Assim, como em outras instâncias, é possível perceber o racismo estrutural no ambiente escolar e, nesse lugar, torna-se mais preocupante, porque aí é que ele se manifesta nas sutilezas, nos detalhes (GOMES, 2023).

AS VIVÊNCIAS NO CHÃO DA ESCOLA

Um dos propósitos centrais das escolas seria pensar em operacionalizar processos reais para a construção de identidades próprias, pensar a possibilidade da escola como um espaço de transformação e acolhimento. De acordo com Boakari et al. (1999), “para melhor compreender a problemática da educação escolar no Brasil, nada seria melhor que focalizar as reflexões em torno daqueles segmentos da população mais excluídos socialmente”.

Dando vistas ao cotidiano escolar, manifestam-se questões a serem trabalhadas e corrigidas pelos professores, profissionais da educação e todo corpo laboral envolvido no processo educativo, com o intuito de se respeitar as diversidades de um país multicultural.

Nesse sentido, Abreu (2015) adverte que boa parte das situações constrangedoras vivenciadas por crianças afrodescendentes vítimas de brincadeiras de mau gosto, a maioria delas relacionadas às questões raciais, não recebem os encaminhamentos corretos por parte das (os) professoras (es)

no sentido de amenizar o sofrimento das vítimas ou mesmo ensiná-las outras formas de convivência respeitosa. Em sua pesquisa, constata-se:

1. O aluno reclama para a professora que seu colega está lhe chamando de “nego véi”, “nego do mal”, e a professora pediu que os alunos se calassem.
2. Em outra aula, o aluno interfere e chama a professora, dizendo que sua colega estava lhe xingando de “cavalo preto”, e a colega ainda confirmou, dizendo que ele era aquilo mesmo. A única interferência da professora foi pedir para que ambos fizessem silêncio, porque ela precisava dar sua aula.
3. Um aluno ficou repetindo várias vezes que a sua colega tinha “cabelo de bombрил”, “cabelo de bucha”, e a professora exercia uma postura de “olhar cego”, como se não estivesse presenciando aquela situação; não interferiu de modo algum e continuou a aula (ABREU, 2015, p. 67)

É possível identificar essas cenas em momentos do cotidiano e até rotineiros nos espaços escolares do nosso país. São ataques violentos partindo de crianças que não conceberam ainda noção alguma do poder destruidor que essas e muitas outras expressões denotam na construção identitária do outro. A falha não está só no posicionamento das professoras, mas em todo um sistema categoricamente estruturado que não problematiza essas realidades, deixando que impere na sociedade a ideia de que o eurodescendente sempre será superior.

Nesse sentido, entendemos que a construção de um currículo formador de professores que elabore práticas pedagógicas capazes de contemplar as questões étnico-raciais, perpassando pelas questões sociais de classe e gênero, reais e presentes, mostra-se como caminho para concretização de uma educação melhor e transformadora, na qual começa o exercício prático de cada profissional da educação. Freire (2010, p. 23) nos diz que “foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS CURRÍCULOS DE PROFESSORES

As mudanças legais estabelecidas logo após a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, África do Sul, em 2001, são tentativas de enfrentamento para os problemas que cotidianamente constituem-se no acesso ao Ensino Básico e, posteriormente, ao Ensino Superior.

Como fruto das ações dos movimentos de lutas afrodescendentes, constituiu-se o estabelecimento da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e depois suplantado pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), definindo que o currículo do Ensino Fundamental e Médio deve ter conteúdo das culturas africana,

afro-brasileira e indígena. No entanto, não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de Ensino Superior para os cursos de formação de professores, pelo menos na área de Ciências Humanas.

Então, como coerência de percurso, os currículos deveriam conter disciplinas com estudos que preparassem esses profissionais para lecionar disciplinas que contemplassem os conteúdos de História e cultura afrodescendente. Nessa perspectiva, o cenário educacional brasileiro apresenta uma grande contradição se o objetivo é o desenvolvimento de uma educação antirracista (GOMES, 2023). Boakari (2012) sugere que as escolas:

Estivessem mais abertas ao debate de quaisquer questões trazidas pelos sujeitos que as procuram como espaço de formação, sem limitar-se apenas aos mesmos conteúdos, que já vêm determinados para serem trabalhados, a uma única metodologia, a uma forma engessada de propor o ensino e aprendizagem. O diferencial seria dar oportunidades de novas discussões no ambiente escolar, em que fosse possível discutir questões sobre os fatos reais que afetam as pessoas diretamente, todos os dias, como as diversidades culturais, racismo, preconceitos, questões de gênero, discriminações e muitas outras formas de desumanização que circulam o mundo atual (BOAKARI; et al., 2012, p. 02)

Constatamos cotidianamente que as crianças e adolescentes deparam-se todos os dias com situações vexatórias, mesmo depois da regulamentação das leis que tentam reparação nas relações étnico-raciais, e isso logo no ambiente de grande importância para construção da sua identidade.

CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Se pensarmos a escola como a entendemos hoje, identificaremos a necessidade de preservação cultural, bem como da permanente construção e incorporação das práticas sociais que buscam socializar os sujeitos em sua cultura, em seus diversos aspectos, no sentido da busca pelo respeito à vida e à dignidade de cada um, a fim de contribuir para a disseminação de valores e práticas culturais atendendo à visão de pluralidade e respeito à diversidade. Atentamos aqui para o papel que vem sendo desenvolvido pelas políticas públicas destinadas no combate ao racismo escolar.

Percebe-se que, por meio da problematização e politização da questão racial e sua relação com a educação escolar, é que compreendemos a necessidade de fragmentar e erradicar a historiografia construída perante as ideias eurocêtricas.

Nesse sentido, se pararmos para pensar em algo que seja de direito universal, pensaremos logo no direito à Educação. Assim, a escola deve ser pensada como o lugar de maior importância para a construção e desenvolvimento

da identidade da criança/jovem (ABREU, 2014). Essa colocação é endossada por Nilma Lino Gomes (2005):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. [...] Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.) [...]. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (GOMES, 2005, p. 42)

Essa realidade na qual está inserida o contexto escolar nos possibilita pensar na aplicação de habilidades e ferramentas capazes de equacionar situações de mérito discriminatórios, uma vez que instruídos pelas políticas públicas paramentadas no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, nas Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que tem por objetivo a valorização à identidade afrodescendente (GOMES, 2012), almeja-se erradicar com os sofrimentos e evasões causados pela falta de amplitude no diálogo sobre a diversidade racial, que se imbrica nas questões de classe, territorialidade e gênero. Pensar uma educação inclusiva faz pensar, antes de tudo, na promoção do acesso à escola, à elevação da escolaridade e à promoção da qualidade do ensino, sempre tendo em vista a superação das desigualdades (Anuário Todos pela educação, 2021).

Mesmo que outras formas de dinâmicas do mundo externo ofereçam condições de vislumbre para busca de autoidentificação, é através do/no espaço escolar que essas dinâmicas fazem sentido, no contexto do ensino-aprendizagem, pois tendem a ser mediadas por orientações fundamentadas em conceitos e métodos próprios que assegurem uma construção de consciência identitária, sendo nesse espaço que os alunos passam mais tempo em interação com outras formas de vivências e experiências, “constituindo-se a partir da prática dialógica em que educadoras/es e educandas/os estabelecem em suas relações de convivência, de interação no/com o mundo, bem como no modo de produzir-se na relação com os outros sujeitos e com o mundo” (LIMA, 2018).

Todavia, abre-se um parêntese, quando Brandão (2007) nos esclarece que: “ A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração à outra”. Nesse diagnóstico, é válido pensarmos que as relações identitárias são construídas dentro de um mesmo grupo ou comunidade em que compartilham os mesmos saberes.

Ainda que a sociedade de consumo deste mundo capitalista detentor do produto internet associado a seus figurantes a se dizer *sites*, redes sociais, *blogs*, plataformas de publicações comerciais, *streaming* e vários outros meios de socializar e difundir as experiências e conhecimentos, na tentativa de combater o racismo, lugar este aclamado por maioria das crianças/jovens pela facilidade que o mundo tecnológico oferece, vem apresentar-se como papel coadjuvante nesse ensaio de mudanças do contexto histórico de padrões socioculturais e ideológicos referenciados no pensamento eurocêntrico.

Hoje em dia, as/os estudantes vão mais à escola com o intuito de conversar e interagir com os amigos do que com a preocupação com os conteúdos que aprendem. Isso porque as práticas educativas e os conteúdos propostos apresentam-se de maneira defasada se comparado os acessos ofertados pela internet.

Nesse debate, há de se provocar a construção de diálogos à luz de processos educativos implicados com as práticas culturais das/os aprendentes, constituindo-se numa condição essencial ao desenvolvimento de práticas educativas que coloquem as/os alunas/os como protagonistas dos processos educativos e a produção do conhecimento, envoltos à capacidade de dialogar com os saberes e valores produzidos pela diversidade.

Nesse sentido, a escola pode contribuir bastante, conduzindo os/as alunos/as a re-aprender a olhar a si mesmo, para si próprio, antes de olhar o outro, demonstrando que é preciso reconduzir esse processo de aprendizagem de modo permanente, fazendo com que as crianças possam atribuir características positivas a si próprias independente do pertencimento racial (ABREU, 2014, p. 07)

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) constitui-se como ferramenta para lidar com as contradições e conflitos relacionados às questões étnico-raciais que acontecem na escola. O racismo estrutural permeia os corredores do sistema escolar, estando explícito nas estruturas, na base da educação. A própria postura do educador, quando silencia diante de situações vexatórias, com apelidos e expressões pejorativas para com as/os alunas/os, implica demonstração clara desse tipo de racismo.

Em entrevista, a professora Iracema Nascimento³ (CENPEC, 2020) nos posiciona frente a três instrumentos legais para o sistema de educação a fim de se construir cominhos para uma educação mais inclusiva: a própria Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) e o Plano

3 Entrevista concedida pela professora Iracema Santos do Nascimento, em 11 de novembro de 2020, ao Portal Cenpec sob o título: O racismo estrutural na escola e a importância de uma educação antirracista. Professora doutora na Faculdade de Educação da USP (FE-USP) e ex-coordenadora executiva da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2005 a 2014). Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/o-racismo-estrutural-na-escola-e-a-importancia-de-uma-educacao-antirracista>.

Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014). A primeira ferramenta estabelece em seu art. 3º, os incisos:

- I Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II Garantir o desenvolvimento nacional;
- III Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASI, 1988).

Ainda na Constituição, no art. 5º, inciso 42, estabelece-se o racismo como crime inafiançável. E o art. 206, inciso I versa sobre a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Na segunda ferramenta, a LDB, o artigo 26ª respalda a educação antirracista na legislação educacional, que foi primeiramente adicionado pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e depois suplantado pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), definindo que o currículo da Educação Básica deve ter conteúdo das culturas africana, afro-brasileira e indígena. No PNE, a meta 7 define qualidade e a estratégia 25 orienta diretamente para uma educação antirracista (CENPEC, 2020).

Desde a regulamentação da lei, há 20 anos, os diálogos sobre os espaços escolares desenvolveram-se numa educação mais inclusiva e antirracista, tornaram-se mais receptivos e ao mesmo tempo reveladores, pois, diante desse contexto, é que as experiências de professores e gestores vieram à luz do conhecimento. Impôs-se a partir daí uma estrutura alicerçada em práticas pedagógicas voltadas para a temática étnico-racial e de combate ao racismo com relação à formação de docentes, produção de material (didáticos e paradidáticos) para uso em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre outras atuações voltadas para mudanças nas práticas pedagógicas, a Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (Seppir), instituída em 2003, assumiu a instauração de núcleos de educação antirracista dentro da Secretaria de Educação. As ações de caráter político que envolvem esse contexto sinalizaram-se para o direcionamento de ações e recursos capazes de realizar um diagnóstico da rede escolar e, assim, elaborar um plano de ação democrático, atuando nesse viés:

Outro ponto fundamental é o incentivo à pesquisa, que pode e deve ser feito pelos(as) gestores(as) educacionais em parceria com a universidade e seus órgãos de pesquisa. A partir delas, serão criados conhecimentos sobre a questão do racismo e o seu enfrentamento na escola, mantendo o assunto em pauta permanentemente e extrapolando as fronteiras acadêmicas para circular no espaço e na comunidade escolar (CENPEC, 2020).

Percebe-se que os avanços na implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), vêm recrutando iniciativas que partem dos núcleos e coletivos de educadores preocupados com os encaminhamentos necessários para as mudanças esperadas no contexto das relações étnico-raciais na escola. A exemplo, citamos a Plataforma Recursos Alternativos, com o objetivo de complementar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, oferecendo conteúdo gratuito para docentes, gestores e estudantes, incorporando as relações étnico-raciais na historiografia sobre as vivências e experiências de afrodescendentes, africanos e afro-brasileiros, contemplando conteúdos de todos os campos disciplinares, segundo o Portal Cenpec (2020).

São atuações assim que contemplam os espaços há muito almejados pela educação inclusiva. Mas, sabe-se que há um longo caminho a ser percorrido, ainda mais quando percebemos a fragmentação de um Estado ainda imerso no mito da democracia racial. Mesmo diante de tantos entraves protagonizados pelo Estado nos últimos 04 anos, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) intensificou-se em espaços múltiplos, na tentativa de mudanças. Vislumbra-se condições colocadas pelo próprio Estado para se implementar institucionalmente a lei, na medida em que projetos políticos pedagógicos comprometidos com a educação antirracista sejam incorporados significativamente pelos gestores e corpo docente comprometidos com o respeito à diversidade.

Com as indagações de Gomes (2005), avançar na compreensão do que significa raça, pertencimento e identidade são condições *sine quo non* que precisam ser problematizadas na escola:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores (as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p. 43).

A sociedade brasileira sempre negou a existência do racismo e do preconceito racial e, seguir adiante aceitando esse posicionamento é como atestar que não há questões a serem desmistificadas e trabalhadas no contexto escolar tanto da educação básica como no Ensino Superior público. Infere-se que problematizar os processos de formação dos professores seria o principal rumo a ser tomado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônia Regina do Santos. **Como as relações raciais influenciam a prática pedagógica de professores num espaço escolar?** 2015. Disponível em: <http://revistappgp.caedufff.net/index.php./revista1/article/download/85/55>. Acesso em: 10 jun. 2024.

____. **A construção da identidade afrodescendente na escola**. 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_12_11_2014_21_10_16_idinscrito_5018_3c3daa3af7a1f7ede73437c702423dc8.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

BOAKARI, Francis Musa. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Revista do mestrado em Educação/Universidade Federal do Piauí**, n.4, Teresina, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2675/2428>. Acesso em: 25 fev. 2023.

____, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; GOMES, Raimunda Ferreira; ABREU, Antonia Regina dos. **Identidades, movimentos e territórios sociais**. In: III SEMANA & IV SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA UESPI-CCM. Teresina, 20 a 23 nov. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnicoraciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria>.

____, Presidência da República. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 maio 2023.

____. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

____. Lei nº 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de

Estudos Afro-asiáticos 2001. 432p.

GOMES, Caryne Maria da Silva. **As Bancas de Heteroidentificação da UFPI e a Lei de Cotas**: experiências de participantes das bancas. Dissertação (Mestrado em Educação). 128 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

_____, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao,baf17c8d-1b72-46fc-a3b7-fdab0bf2a748>. Acesso em 12 fev. 2023.

LIMA, Elmo de Souza. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. In: **Educação**. Santa Maria, v. 43, n. 31, p. 535-552, jul./set. 2018.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. **Entre tênis e cadarços – a literatura infantil afrodescendente: o que ensina o mercado editorial brasileiro?** 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2019.

TODOS pela Educação Básica. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**: 2021. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) COMO MECANISMO DEMOCRATIZANTE DE APRENDIZAGENS

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindegy)¹

Maria Célia Borges²

Ana Claudia Uchoa Araiijo³

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o elemento chave para a construção do caminho de uma formação básica e/ou profissional (Veiga, 2006). Logo, para que esse documento tenha uma eficiência real, urge que os docentes, gestores e a comunidade planejem um ensino que visem colocar os educandos como protagonistas do próprio percurso acadêmico, considerando as questões geográficas e socioeconômicas atinentes ao segmento destinatário. À vista disso, o presente estudo tem como **objetivo** discutir a pertinência do PPP como elemento norteador da práxis pedagógica de toda a escola.

Face ao exposto, assinalamos a **relevância** dessa investigação acadêmica, em virtude do PPP ser o documento que sistematiza em seu bojo as propostas que visam consubstanciar os princípios de valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, colocando os sujeitos como autônomos na busca de conhecimentos e experiências impressas nas relações próprias do mundo do trabalho, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania bem como

1 Doutorando em Educação (UFU). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFES/IFCE). Mestre em Políticas Públicas (UFC). Bolsista CAPES/UNILAB. Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker (GP/FDDCM/UFU) e do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.

2 Pós-doutora em Educação (FEUSP). Doutora em Educação (PUCSP). Mestre em Educação (UFU). Pedagoga. Professora da Graduação e da Pós-Graduação (Linha Estado, Políticas e Gestão em Educação) na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Participa do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE). E-mail: marcelbor@gmail.com.

3 Pós-Doutorado em Educação (UFC). Doutorado em Educação (UFC). Mestrado em Educação (UFC). Graduação em Pedagogia (UFC); Pedagoga do Instituto Federal do Ceará, atuando como Pró-Reitora de Extensão, desde março de 2021. Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker (GP/FDDCM/UFU). E-mail: ana@ifce.edu.br.

ao seu projeto de vida, calcado na liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Circunscrevemos a **hipótese** que um PPP propositivo deverá estar arraigado em ferramentas, recursos didáticos e critérios avaliativos mediante programa de estudos que atendam as realidades consoantes carga horária apropriada. Feito tudo isso, estudar e revisar esse projeto quantas vezes se fizerem necessário para que este atinja seu objetivo ao máximo, que é a transformação societária calcada no diálogo, democracia e inclusão.

No entanto, é necessário que nessa projeção sejam tomados cuidados em como essas metodologias possam ser realmente eficazes, na estrutura regional e institucional para receber aquele curso, em como a comunidade vai receber o curso no mercado de trabalho.

Face ao exposto, demarcamos o aspecto da eficiência real, pois essa é a premissa que mais necessitamos concretizar para que o PPP faça sentido, pois não adianta um documento em perfeita escrita se ele não representar a realidade e uma proposta de superação das condições atuais. Nesses termos, irrompe a **questão norteadora/problema da pesquisa**: Até que ponto a realidade das escolas públicas levam conta as orientações do seu PPP? Quanto ao itinerário acadêmico-investigativo recorreremos à pesquisa de abordagem qualitativa sob o delineamento bibliográfico para a construção da fundamentação teórica e diálogo com outros pesquisadores.

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos objetivos, esta pesquisa foi exploratória (Gil, 2022) porque pretendeu proporcionar maior aprofundamento e familiaridade com a “Questão Social”. Nesse bojo, esta modalidade investigativa caracterizou-se como um estudo preliminar, aproximando-se da gênese e desdobramentos da questão social em solo brasileiro.

Por essas vias analíticas, aduzimos que a pesquisa exploratória é uma modalidade que se configura como um rascunho para posterior aprofundamento na temática. Com efeito, detectamos que esse tipo de pesquisa tem características preliminares para o estado da arte.

Como o estudo é exploratório e qualitativo, buscamos os elementos que viabilizaram a investigação bibliográfica, visto que essa configurou-se como considerável metodologia no âmbito social, com fundamento em conhecimentos já elaborados.

Quanto à abordagem qualitativa e sistematização de informações empíricas, mostramos a sua relevância, por valorizar a relação mais direta e próxima entre o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados, tendo como prioridade os aspectos qualitativos das informações levantadas.

À face do exposto, a pesquisa qualitativa, tendo como objetivo o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade. Nesse entendimento, esse estudo abarcou dados humanos que não foram detectáveis apenas por meios numéricos e estatísticos.

À face do exposto, assinalamos ser a pesquisa exploratória um empreendimento que visa formular questões com a finalidade de desenvolver hipóteses, aumentando a familiaridade do investigador acadêmico com o ambiente pesquisado de forma a modificar e clarear os conceitos e as categorias trabalhadas.

ENSINO, FORMAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS DE APROPRIAÇÃO DE SABERES

De fato, quando se trata de construir os projetos das escolas, é de suma importância observar seu planejamento, aquilo que intencionalmente se dispõe a fazer, qual sua intenção, o que será realizado. Coloca-se adiante, com as estratégias descritas, buscando aquilo que é possível ser feito. Ou seja, observar futuramente de modo diferente do que está acontecendo, pois conforme Vasconcellos (2009) esclarece, é praticamente impossível a mudança da práxis pedagógica sem vinculá-la a uma proposta conjunta e compartilhada da escola, com fulcro na realidade, na filosofia educacional e nas concepções de pessoas, sociedade, currículo, planejamento e disciplina, por meio de uma pluralidade de ações, intervenções e interações.

Com a Constituição Federal de 1988 princípio da gestão democrática na escola pública ganhou visibilidade, oportunizando que novos caminhos fossem trilhados na elaboração de um conjunto de orientações concernentes ao planejamento, bem como um rol de atividades e ações que devem ser deliberadas coletivamente com a participação de todos os segmentos intra e extraescolar (Nascimento; Nascimento, Lima, 2020).

Na verdade, o Projeto Político Pedagógico no Brasil ganhou notoriedade a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96. Portanto, a prática desse modelo pretende realizar a reflexão das intenções educativas para a promoção da participação, da autonomia e da construção da identidade na escola (Lopes; Machado, 2014).

Em educação não existe neutralidade, pois essa seria tomada de partido, haja vista que ninguém pode declarar-se como imparcial, visto que as contradições do modo de produção capitalista colocam sempre os sujeitos em um dos polos: seja de oprimido ou opressor. Eis o desafio de romper o casulo, trazendo novas narrativas condizentes com uma práxis pedagógica inclusiva, democrática e democratizante (Souza, 2023).

Cabe à escola elaborar uma ferramenta que auxilia na gestão escolar ou institucional, permitindo a identificação dos desafios a serem superados

e a implementação de estratégias para alcançar objetivos de ensino. Além disso, ressalta a natureza peculiar e não neutra do currículo, que exige atualizações periódicas para se adequar às transformações sociais, técnicas e de conhecimento. É fundamental que a escola esteja sempre em busca da melhor e maior aprendizagem para os alunos, adaptando-se às mudanças da sociedade e renovando seu percurso educativo. Isso significa que a gestão escolar deve ser dinâmica e estar em constante processo de atualização e transformação para garantir uma educação de qualidade (Natividade; Medeiros, 2017).

À rigor, consideramos que a construção do PPP apenas terá uma perspectiva emancipatória na proporção em que todos os segmentos que compõe a comunidade escolar assumam o compromisso com a totalidade do trabalho educativo.

Um dos maiores desafios é realmente concretizar a execução do PPC conforme o planejado, pois os imprevistos ocorridos diante das limitações de recursos materiais ou problemas relacionados aos recursos humanos dificultam o desenvolvimento adequado das atividades pedagógicas. Cabe aos docentes realizarem planejamentos alternativos em suas rotinas educacionais visando manter a boa qualidade das aulas e transmissão do conteúdo previsto (Padilha, 2017).

Com efeito, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se como um polêmico documento escolar, pois é marcado por um discurso acadêmico bem embasado. Contudo, é um projeto, na maioria das vezes, desligado de uma perspectiva prática (Bressan; Brzezinski, 2023).

Pelas vias analíticas de Sacristán (2000), o currículo é peculiar, frutos de escolhas. Ele não é eterno, onde se fará necessário atualizações periódicas levando em consideração as mudanças que ocorrem na sociedade. Nesses termos, é na prática que o currículo ganha vida, tornando-se um instrumento de transformação social, mediante o desempenho de seu real papel de construção de identidade e formação humana.

Numa análise do PPP na LDB 9.394/1996, este foi instituído por tal legislação, sendo a sua obrigatoriedade colocada na legislação do Conselho Estadual de Educação/Deliberação 07/2000 (Brasil, 1996). Nesses termos, a atual LDB circunscreve a escola como um ambiente de trocas, interações e vivências.

Assim, as instituições educacionais configuram-se como espaços de identidade própria, por meio da construção de valores, hábitos, modos de agir e pensar (Guedes, 2021). Porquanto, o PPP desabrocha como um artifício para a concretização dos apontamentos democráticos oriundos da Carta Magna de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional considera basilar a presença de três eixos no processo de construção do PPP, a saber: flexibilidade, avaliação e liberdade. Além disso, o seu Art. 1º aduz que é competência da educação abranger 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.

Cabe ao docente atualizar-se acerca dessas demandas contemporâneas para contribuir no processo de confecção e implementação do documento, haja vista que um professor que o educador acreditar que no seu curso de formação inicial/graduação, aprenderá tudo poderá precisar para inserir seus aprendizes nas práticas letradas da sociedade é um profissional fadado ao fracasso.

Noutra perspectiva, Dalberio (2007) em sua pesquisa de doutorado concluiu que o processo de construção do PPP realizado na escola, entre todos os sujeitos participando ativamente, acaba sendo um processo de formação continuada, pois há pesquisas, estudos, discussões, debates, consensos e, conseqüentemente, muito aprendizado.

Urge que na preparação desse itinerário educativo necessita-se de um diagnóstico, alinhado à realidade de cada instituição e comunidade. Portanto, deve-se fazer uma análise da instituição educacional, dos alunos e das famílias, buscando criar uma lista de questionamentos relevantes, frente ao seu contexto, estabelecendo planos e estratégias de ação para cumprir as metas.

Demarcamos que o PPP deve trazer condições para que a escola se organize e consiga identificar os desafios a serem superados e coloque em prática as estratégias para alcançar seus objetivos. Parece fácil, mas é um desafio diário. Destarte, esse documento não deve ser compreendido apenas como mecanismo burocrático, mas sugerindo um movimento de falhas a serem corrigidas entre os pares educacionais na teia das relações democráticas em detrimento da perceptiva autoritária (Ruy; Rocha; Mendes, 2020).

Com efeito, devemos contar com um Projeto Político Pedagógico (PPP) como peça essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e a boa gestão de uma escola. No entanto, muitos profissionais da área de educação ainda não sabem ao certo por que esse documento é relevante e para que exatamente ele serve. Nessa perspectiva, o PPP é uma ferramenta que vai além do currículo escolar, trazendo os valores, a cultura, as crenças e as diretrizes de ação que devem orientar toda a comunidade escolar. Por isso, é fundamental que ele seja bem elaborado e sempre sirva como orientação para o cotidiano da instituição (Libâneo, 2004).

Demarcamos que a feitura do PPP deve estar atento às mudanças atuais no mundo do trabalho, organizando a educação de acordo com as novas demandas contemporâneas. Assim, essa observação é essencial para a constituição de políticas educacionais, pois a educação fundamenta-se no trabalho como princípio educativo, respeitando a totalidade dos sujeitos.

Sem dúvidas, o PPP é o alicerce de uma educação de qualidade, pautada na coletividade, sendo este elemento o responsável por ações emancipatórias e questionadoras que antecedem a pesquisa. Nessa lógica, esse tratado representa com maior visibilidade, o compromisso das instituições educacionais, frente à realidade vivida em busca de um mundo mais justo.

Muito estudamos sobre o PPP, porém é uma raridade a escola que de fato utiliza o PPP como norte para a sua práxis pedagógica. Logo, temos que reconhecer a necessidade de colocarmos essas premissas tão relevantes em prática em nossas instituições educacionais.

Sem dúvida, é um grande desafio elaborar um Projeto Político Pedagógico de qualidade, em virtude das grandes lacunas na formação humana e as demandas e exigências do mercado de trabalho. Daí, a quantidade de candidatos preparados, o avanço da tecnologia, as urgências da sociedade moderna e as exigências dos consumidores requerem profissionais sempre atualizados. Então, todos esses requisitos devem ser pensados para se preparar um bom PPP, pois as atividades e os contextos laborais são ricas fontes de interdisciplinaridade a serem exploradas por todas as áreas do conhecimento e precisam estar vivas no currículo.

Por esse motivo, deve-se conhecer e escolher um percurso formativo que preveja diversidade e variabilidade de situações com potencial de aprendizagem é muito importante para o desenvolvimento das competências profissionais.

Urge os desafios de colocar em prática todas as nossas propostas escritas. Infelizmente, somente o documento não surtirá efeitos se não houver uma introspecção às orientações escritas. De fato, temos que abraçar e militar pelas causas, eis os desafios contemporâneos.

Para Gadotti (1993), o projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro, posto que projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Em síntese, o autor enxerga que um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas.

Contemporaneamente presenciamos uma pluralidade de questionamentos frente à proposta, haja vista que o documento é considerado um dos pilares da gestão democrática, devendo ser elaborado de forma conjunta, abrindo as portas das instituições educacionais para que gestores, pais, alunos e todos os servidores tenham voz, participando efetivamente da construção de uma sociedade mais crítica, dialógica, inclusiva e participativa (Paro, 2008).

Demarco que gestão escolar, como toda a sua equipe de trabalho, necessita (res)significar suas práticas pedagógicas, valorizando as diferenças como meio pleno do exercício da cidadania e das singularidades que constituem cada

indivíduo. *Pari passu* que o Projeto Político Pedagógico se configura como a organização do trabalho técnico-administrativo e pedagógico da escola como um todo, sendo construída e vivenciada em todos os momentos, com a coparticipação de todos os envolvidos com o processo educativo da instituição educativa. Isto é, são as escrituras em que devem ficar registrados os elementos desde a identidade escolar até as intencionalidades e metas que ela pretende alcançar.

Ressalto ainda, a relevância da existência desse planejamento escrito em cada instituição, haja vista que cada escola imprime sua própria especificidade e objetivos que visam alcançar, caracterizando-se como um manuscrito de caráter único.

Assinalo quão relevante é a busca de uma maior aproximação no tocante ao próprio trabalho docente desenvolvido nas instituições, fomentando a relação teoria e prática para realizar a práxis pedagógica. Logo, o projeto político é demarcado pelas interações do corpo da escola, devendo ser geradas, discutidas e postas em ação por todos/todas aqueles/aquelas que fazem a escola e, de modo particular pelo trabalho dos educadores, em virtude de ser os professores que estão dentro das salas de aula, conhecendo as fragilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Cury (2007) expressa que cabe aos gestores nortearem as propostas pedagógicas da escola, orientando as formas de trabalho decididos coletivamente pela equipe escolar e informando aos responsáveis pelos aprendizes, aos professores, aos alunos e aos funcionários com clareza os objetivos do trabalho. Nesses circuitos, os gestores deverão apresentar o calendário escolar acadêmico/letivo, a organização pedagógica, os conteúdos curriculares e os processos avaliativos à comunidade, atualizando a sociedade das atividades formais e intencionais praticadas nas instituições educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, toda a comunidade escolar deve contribuir com sua visão de mundo para a implementação de um PPP que realmente tenha a identidade de cada instituição educacional.

Grosso modo, demarcamos que o PPP como o próprio nome diz, é um conjunto de propostas que buscam definir ações direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem (projeto), visando formar cidadãos ativos na construção de uma sociedade justa, solidária, inclusiva e democrática (político), definindo os percursos e metodologias educacionais utilizados para que o aprendiz possa atingir o desenvolvimento almejado de forma holística (pedagógico). Com efeito, Saviani (2003) acentua que a efetivação democrática só ocorrerá de fato quando o processo educacional oportunizar a todos os indivíduos as condições para lograr êxito na trajetória escolar, mediante a colaboração das políticas públicas com o trabalho dos educadores e das escolas.

Detecta-se esse documento é dinâmico, permitindo alterações ao longo do tempo, especialmente no âmbito da prática pedagógica. Grosso modo, ele deve ser confeccionado e implementado por todas as instituições, independentemente de serem públicas ou particulares, haja vista tratar-se de principais metas das escolas como o oferecimento de uma educação de qualidade, formando os melhores cidadãos para a sociedade, respeitando as suas particularidades com necessidades e princípios específicos.

Diante das suas incursões, posso reconhecer que o PPP deverá oferecer condições para que a escola se organize, identificando os desafios a serem superados, além de colocar em prática as estratégias para o alcance de seus objetivos. Logo, por ser um documento tão completo, é caracterizado como ferramenta que auxilia na gestão de qualquer instituição de ensino.

Nesse âmbito o documento deverá servir como parâmetro para avaliações internas e externas, identificando estratégias de curto, médio e longo prazo. Nessa perspectiva, não se pode o PPP apenas uma formalidade, mas sim um dos mais fortes pilares na construção e reconstrução de uma gestão de excelência.

Detectamos que dentro do processo de desenvolvimento e elaboração do PPP são indispensáveis conhecimentos e saberes específicos, visando possibilitar uma maior reflexão acerca da prática, enfatizando à medida que se tornar necessário.

Enfatizamos que o PPP é uma forte bandeira para a inserção da gestão democrática nas instituições de ensino no país. E, ademais, tem a possibilidade de ser um processo formativo para todos os segmentos da escola. Contudo, ainda há diversos desafios na implementação de um projeto democrático, dialógico e inclusivo.

Solidamente, o planejamento é uma das principais ferramentas para que se tenha a aplicação de um projeto pedagógico eficiente, necessitando da colaboração e do envolvimento de todos os agentes envolvidos, desde os que fazem o âmbito escolar (gestores e professores) até a figura dos pais e/ou responsáveis. Além da exigência de seguir todo um planejamento cronológico do referido projeto para que se alcance os objetivos propostos consubstanciados na assimilação e acomodação do conhecimento por parte dos educandos.

REFERÊNCIAS

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. As diferentes faces do projeto político pedagógico. EccoS – **Revista Científica**, [S. l.], n. 65, p. e23275, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23275>. Acesso em: 19 maio. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto

Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19144>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DALBERIO, M. C. B. **Escola Pública, Currículo e Educação Emancipadora: o Projeto Político Pedagógico como mediação**. Tese de Doutorado. 2007. Educação Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: SP, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Corinne Julie Ribeiro; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Projeto político-pedagógico como instância de gestão social da educação. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 15, n.º. 3, p. 90-105, 2014.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; NASCIMENTO, Rita de Cássia do; LIMA, Maria Socorro Lucena. O Projeto Político-Pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n.º. 2, p. 119-141, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/52963>. Acesso em: 19 maio 2024.

NATIVIDADE, Juliana de Souza; MEDEIROS, Simone Alves de. Projeto político pedagógico e gestão democrática: Limites e Desafios. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 5, n. 2, ago. 2017. ISSN 2236-2649. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/140>. Acesso em: 19 maio 2024.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico das escolas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008..

RUY, Gustavo Rossoni; ROCHA, Sandra Mara Santana; MENDES, Ana Nery Furlan. A formação para a cidadania no cotidiano escolar: uma análise por meio do projeto político pedagógico. **EDUCERE - Revista da Educação**, v. 20, n. 2, p. 337-356, 2020. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7614>. Acesso em: 15 maio 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teoria da educação; curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, G. P. Projeto político pedagógico e gestão democrática e participativa: análise das contribuições docentes. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 21, n. Publicação contínua, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/74636>. Acesso em: 19 maio. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

O GOVERNO LULA (2023-2026) NO ENFRENTAMENTO AOS DESMONTES SOCIAIS EFETUADOS PELO (DES)GOVERNO BOLSONARO (2019-2022): A EDUCAÇÃO COMO PAUTA DE RESISTÊNCIA

Ailton Batista de Albuquerque Junior (Roinuj Tamborindeguy)¹

Maria Célia Borges²

Ana Claudia Uchoa Araújo³

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, o novo governo Lula (2023-2026) tem enfrentado uma multiplicidade de desafios para frear os desmontes sociais que vinham ocorrendo no governo Bolsonaro (2019-2022). Esses retrocessos emergem com intensidade, partir dos eventos de meados de 2013, que culminaram no golpe de Estado contra a presidenta Dilma. Assim, o governo Temer realizou uma série de reformas retrógradas com medidas arbitrárias e destrutivas da operação Lava Jato, deflagrando a prisão política do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 7 de abril de 2018.

Nesse ínterim, a junção entre os desastrosos dos governos Bolsonaro e Temer (2016-2018) com a erosão dos direitos sociais trouxeram uma herança

1 Doutorando em Educação (UFU). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFES/IFCE). Mestre Políticas Públicas (UFC). Graduação em Pedagogia (UECE), Serviço Social (UNOPAR), Ciências Sociais (UFPB), Letras Português/Inglês (FGD), Letras Português/Espanhol (FGD) e Ciências Biológicas (Faveni). Bolsista CAPES/UNILAB. Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker (GP/FDDCM/UFU) e do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE). E-mail: pedagogo.uece@hotmail.com.

2 Professora da graduação e da pós-graduação (Linha Estado, Políticas e Gestão em Educação) na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Pedagoga. Mestre (UFU) e Doutora (PUCSP) em Educação. Pós doutora em Educação (FEUSP). Participa do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE). E-mail: marcelbor@gmail.com.

3 Graduação em Pedagogia (UFC); Mestrado em Educação (UFC). Doutorado em Educação, (UFC). Pós-Doutorado em Educação (UFC) Pedagoga do Instituto Federal do Ceará, atuando como Pró-Reitora de Extensão, desde março de 2021. Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente Digital e Cultura Maker (GP/FDDCM/UFU).E-mail: ana@ifce.edu.br.

maldita, desafiando o novo presidente eleito em 2022. Nesses termos, desabrocha a **questão-norteadora** ou **problema da pesquisa**: a democracia pode ser tratada como mero instrumento do poder pelos governos?

O presente estudo tem como **objetivo** efetuar análise crítica dos desafios emergentes a serem enfrentados pelo novo governo Lula em seu terceiro mandato como presidente da República. Nesse âmbito, a **relevância** da investigação científica reside no fato de apresentarmos as demandas com clareza para que o governo possa identificar e priorizar suas ações respondendo às lacunas, aos ajustes e à destinação de recursos materiais, financeiros e humanos para promover bem-estar social aos cidadãos brasileiros.

Quanto à abordagem **metodológica** recorreremos à pesquisa qualitativa, caracterizando-se por um conjunto de diferentes técnicas interpretativas buscando descrever um sistema complexo que não poderá apenas ser traduzido em números. Logo, essa tipologia de pesquisa busca traduzir aspectos intrínsecos aos fenômenos do mundo social (Maanen, 1979).

Nesse aspecto, Godoy (1995) aponta que os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos, ressaltando a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumerando um conjunto de características básicas capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, quais sejam: o ambiente natural como fonte direta de dados, mediados pelo pesquisador como instrumento essencial; seu caráter descritivo; significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como inquietação do pesquisador e o enfoque indutivo como ação que serve de pistas para se chegar a uma causa.

Quanto aos objetivos da pesquisa, esta ajusta-se como explicativa, porque pretende identificar os fatores que determinam ou que contribuíram para erosão dos direitos sociais no período demarcado. Portanto, pelas vias analíticas de Gil (2022), configura o tipo de investigação mais complexa e delicada, aprofundando o conhecimento da realidade e explicando as razões e os porquês das coisas.

No tocante aos *procedimentos técnicos* utilizamos a pesquisa Bibliográfica, posto que Gil (2022) circunscreve que a sua principal vantagem reside na possibilidade do investigador acadêmico efetuar a cobertura de uma pluralidade de fenômenos, com maior amplitude do que aquela que trata dados diretamente inqueridos aos sujeitos.

BRASIL EM DESTROÇOS

Dentre essas erosões no solo educativo brasileiro, a formação docente não foge à regra, sendo atingida em seu cerne - na esfera ideológica - que permeia a formação profissional e cidadã. À vista disso, a categoria de formação de professores, refere-se a algo amplo, constituindo um gênero que irá se desdobrar em espécies

como a formação inicial/básica; formação complementar e continuada. Nesse viés, define-se a formação inicial de professores como o processo compulsório e mínimo para habilitação profissional para docentes ministrarem aulas.

Sabe-se que para constituir-se como um docente-educador com propriedade, necessita-se de requisitos que extrapolam a perspectiva reducionista de que vocação e afinidade são suficientes para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, para que o profissional atue com competência é preciso que a formação profissional propicie o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais para que os preceptores visualizem implementações criativas às demandas do cotidiano escolar. Isto posto, a formação docente deverá investir em uma somatória de competências e habilidades que permeiam as diferentes e convergentes áreas dos saberes, consubstanciando um espírito de liderança, perpassando linguagens até chegar à ética.

Os fundamentos teórico-metodológicos, técnico-operacionais e ético-políticos caracterizam-se como um conjunto norteador para a emersão da práxis pedagógica. Contudo, inexistente receituário pronto para tornar-se um professor eficiente, visto que cada turma de alunos trará suas demandas, dificuldades, avanços e retrocessos para que o educador possa ajustá-los e ajustar-se em consonância aos contextos de heterogeneidades postas em sala de aula.

Nesses circuitos, Perrenoud (2000) focaliza em 10 conjuntos de competências a serem perseguidas pelos professores, quais sejam: organização e direcionamento das múltiplas situações de aprendizagem; administração das progressões do processo de ensino e da aprendizagem; concepção e empenho para evolução dos dispositivos de diferenciação; envolvimento dos discentes em sua aprendizagem mediante o trabalho o fomento à pesquisa; aprender colaborativamente em equipe; participar da gestão escolar; trazer as famílias para dentro das instituições educacionais; uso de tecnologias da informação e da comunicação nas aprendizagens; enfrentamento dos embates éticos da profissão docente e a manutenção da própria formação contínua (Perrenoud, 2000).

À rigor, Ego, Ferrarini e Moralles (2021) verificam modelos pertinentes de formação profissional docente, expondo tanto a relevância de padrões formativos, calcada em tendências oriundas de normas vigentes, de costumes e de contextos socioculturais, quanto indicam a relevância dos aspectos epistemológicos e didáticos para a compreender os formatos da atuação profissional do magistério.

Diante do exposto, o censo escolar de 2018 sobre os professores, descortina que grande parte dos profissionais não realizaram curso de formação superior universitária, principalmente, aqueles indivíduos que atuam no Nordeste, contribuindo para a precariedade do processo de escolarização dos brasileiros e contrariando a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, que

prevê a formação de todos os educadores da educação básica em nível superior, em cursos de licenciaturas em áreas do conhecimento em que estão atuando.

Atualmente, as últimas décadas foram marcadas por reformas e implementação de projetos de formação, havendo descompasso entre os resultados de reformistas e o que norteiam as reformas calcados nas concepções de pesquisadores sobre demandas urgentes no campo da formação docente. Nesse âmbito, inferimos a premência de uma *pedagogia de cima do muro* em que as aprendemos a praticar uma educação holística, formando sujeitos críticos, autônomos, dialógicos, inclusivos, solidários e democráticos, mediante aquisição de saberes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Inobstante, o chão de fábrica que é a sala de aula, impõe práticas extremamente conservadoras (por medo da reação dos pais, em relação a abordagem de temas polêmicos); visando atender os sistemas avaliativos externos, escamoteando os fins do neoliberalismo que buscam apenas examinar, desconsiderando uma avaliação que levem em conta diversas esferas de singularidade de cada indivíduo.

Grosso modo, Silva & Gomes (2022) apontam que essa contradição entre teoria e prática tem estimulado investigações sobre os pressupostos epistemológicos da formação docente. Assim, eles propõem um ajuste teórico-metodológico, técnico-operacional e ético-político que reverbere em uma relação simbiótica entre formação e práxis pedagógica.

À rigor, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) circunscreve, inclusive, a conveniência da formação do diretor e demais gestores escolares obedecerem consignado a Resolução CNE/CP n. 2/2015, pois a proposta de Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar secundariza o princípio da gestão democrática expresso pela Constituição Federal de 1988. Isto posto, o documento contém proposições que afrontam outros dispositivos legais como LDB 9.394/1996, a Resolução CNE/CP n° 2/2015 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura), instituídas pela Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

Em síntese, inferimos que o cumprimento da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar sustenta uma perspectiva gerencialista, mediante imposição normativa. Logo, em um cenário permeado por intenso retrocesso político, econômico e social, o governo Bolsonaro promove uma série de desmonte das políticas do campo educacional.

Assim, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar corrobora com uma visão gerencialista do processo de gestão escolar, regulando e controlando o exercício profissional e a formação – com provável redimensionamento dos cursos de Pedagogia - para inseri-los na lógica concorrencial da responsabilização e avaliação.

Abandona a perspectiva e as possibilidades instituídas pela Resolução CNE/CP n. 02/2015, da ampla e sólida formação teórica no campo da educação e das ciências pedagógicas a ser oferecida por todos os cursos de licenciatura a todos os licenciandos. Nesses termos, Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar propõe a busca da meritocracia, no controle e avaliação do trabalho do diretor, defendendo a centralidade na administração da escola, desconsiderando a veia cava do sistema educacional que é a gestão democrática, que deveria satisfazer os anseios e as necessidades da comunidade escolar.

Inferimos que quando do governo Bolsonaro, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ocupado pelos reformadores empresariais; fundações educacionais; igrejas e por setores conservadores, deixava a cada dia mais evidente os reais objetivos de suas reformas fragmentadas, visando estabelecer profundas vicissitudes na concepção de formação dos profissionais da educação, abandonando a hipótese de instituição de sólida dos profissionais da educação na seara brasileira.

Nessas entrelinhas, à luz de Freire (2000), aduzimos que o mundo não está posto, mas está sendo construído. Isto é, a partir da subjetividade curiosa, inteligente e interventiva na objetividade com que dialeticamente nos relacionamos, nosso papel no mundo não se resume a constatar fatos, cabendo a nós intervirmos como sujeitos protagonistas de nossa historicidade. Nesse sentido, não somos somente objetos da História, mas seu sujeito, pois participamos como protagonista da História, da política e da cultura. À vista disso, o processo de aquisição instrumentaliza os indivíduos não para adaptar-se, mas para introduzir vicissitudes.

DESAFIOS DO GOVERNO LULA PARA A RECONSTRUÇÃO DO PAÍS

Contemporaneamente, a crise irrompe no contexto marcado pela disputa geopolítica entre os Estados Unidos da América (EUA), tentando garantir a manutenção de sua hegemonia em detrimento da ascensão chinesa, protegida pela Rússia, América Latina⁴ e pelo Sul Global⁵ que ocupam papel central em virtude das riquezas de bens comuns da natureza – *commodities*- objeto de disputas do “capitalismo verde”⁶.

4 Refere-se a uma subdivisão do continente americano, levando em conta o critério de países em que são faladas, mormente, as línguas românicas (oriundas do latim) — espanhol, português e francês — posto que a região foi predominantemente dominada pelos impérios coloniais europeus, espanhóis e portugueses.

5 Categoria utilizada nos estudos pós-coloniais e transnacionais, referindo-se tanto aos países de terceiro mundo/subdesenvolvidos como ao conjunto de países em desenvolvimento/emergentes.

6 Trata-se de uma vertente do capitalismo que pretende reunir dois conceitos antagônicos, quais sejam: a produção e a exploração da natureza de forma menos invasiva, “se possível”, introduzindo princípios de ecologia na economia de mercado.

Hodiernamente, Magalhães e Osório (2023) abordam questões atinentes à desinformação, ao militarismo, ao genocídio, à pandemia e ao Judiciário no contexto brasileiro, categorizando um *Brasil sob escombros mediante os desafios do governo Lula na (re)construção do país*. Nessa perspectiva, obra faz um balanço panorâmico dos anos do (des)governo Bolsonaro e do processo eleitoral, trazendo horizontes para o terceiro governo Lula, assinalando as encruzilhadas políticas, econômicas e sociais que atravessamos.

Com afinco, depreende-a desses escritos a busca pela reunião de uma pluralidade de autores em suas mais variadas perspectivas, descortinando realidades ao mesclar o saber científico permeado pela intervenção política. Isto posto, realizam o papel de intelectuais orgânicos ao debater a situação concreta por uma via analítica capaz de educar, instigar e mobilizar.

O extremismo político é marcado pela vitória em eleições na Itália, resultado de alianças de extrema-direita, resultando no êxito de Giorgia Meloni como primeira-ministra, reivindicando condutas arraigas em Benito Mussolini. Seu slogan não por acaso é idêntico ao ex-presidente Bolsonaro: “Deus, pátria e família”. Isto posto, essas duas figuras caricatas lideraram campanhas baseadas na redução dos direitos sociais, preponderantemente, relativos aos trabalhadores, à comunidade LGBTQIA+ e aos estudantes, escovando pelo ralo o mínimo de dignidade que assistia às minorias sociais (Miguel, 2023).

Bolsonaro emerge como proposição de uma nova extrema-direita, degradando o debate público ao tirar atenção da grande mídia pelas reiteradas *fake news* cometidas contra os seus opositores. Nesse viés, as pós-verdades são propagadas pelas redes sociais aumentando exponencialmente a visualização das mentiras criadas para atacar covardemente os partidos de esquerda, podemos citar uma gama de inverdades criadas sobre a Lava-jato e pulverizadas em todas as mídias (Miguel, 2023). Por esse ângulo, a estratégia para permanência da extrema-direita no poder é demonização dos governos de esquerda.

Dentre tantas tragédias do (des)governo, o autor infere o caso das ianomâmis foi emblemático, demonstrando extrema carência de humanidade, uma vez que Bolsonaro e seus discípulos receberam relatório circunstanciado da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) com denúncias da presença de garimpeiros naquelas terras, além da desnutrição seguida de maus tratos que assolavam aquela população. A despeito disso, mesmo o documento solicitando providências urgentes e efetivas para salvar os yanomami, ocorreu engavetamento em tom de total escárnio e sarcasmo com situação aviltante daquele povo.

Incontestavelmente, estamos inseridos em um país com sérios problemas estruturais e do ponto de vista de sua constituição. Portanto, esses obstáculos são naturalizados e reproduzidos social, política e economicamente, sendo

válido proferir que o cenário internacional criou contendidas em que Bolsonaro entrou ganhando forças ao seu projeto de erosão dos mínimos sociais, através dos desmontes das políticas públicas.

Nesse âmbito, a partir de uma compreensão dialética da realidade, a democracia conseguiu ganhar uma luta dentro de uma descomunal guerra socioeconômica e política, por meio da vitória do governo Lula, nessa nova onde progressista na América Latina, haja vista que caso as eleições estivessem redundando na vitória de Bolsonaro, seria quase impossível pensar em um novo cenário com avanços sociais. Contudo, a democracia prevalece depois de tantos retrocessos, restando-nos averiguar as estruturas que faz o *bolsonarismo* permanecer vivo em muitas mentes retrógradas, para que possamos construir efetivos projetos de superação da velha ordem manipuladora, violenta, excludente, xenofóbica, racista, lgbtqia+fóbica, que quando esteve no poder tentou corroer as conquistas sociais até então vigentes.

À contento, o *bolsonarismo* configura-se como versão do *fascismo à brasileira*, no século XXI, renascendo nos circuitos das crises do capitalismo. Por conseguinte, estamos imersos em uma conjuntura de crise internacional, alinhada às questões geopolíticas de conflitos mundiais (Almeida, 2023).

À luz de Silva (2023), Bolsonaro nunca foi democrata. Portanto, o bolsonarismo embora vago e inóspito configura-se como uma doutrina racista, sexista e excludente, que propaga ódio e inverdades, alimentado as concepções ultraconservadoras de seus adeptos.

O golpe instaurado em 2016, que destituiu o governo Dilma estava em curso até 2022, porquanto o bolsonarismo difundia ataques visando fechar o Superior Tribunal de Justiça (STF). Logo, inconformado com a vitória da democracia, disseminou pós-verdades que as urnas eletrônicas foram sabotadas para tirá-lo da jogada. Anderson Torres, seu ministro da justiça foi preso em 08 de janeiro de 2023 por compactuar com um golpe intentado por Bolsonaro em parceria com os seus correligionários, com a invasão do Congresso Nacional e do STF, destruindo a estrutura física vigente da época, trazendo um prejuízo de mais de 20 milhões (*Ibidem*). O primeiro ataque à democracia ocorreu em 2021, quando seus asseclas reunidos em Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro proferiram que não iriam aceitar intervenções do STF nas decisões presidenciais.

Sem dúvidas que a posse de Lula abre novos horizontes para o âmbito educacional e social, pois na História do Brasil nenhum governo investiu tanto em políticas públicas sociais e educacionais como a administração federal petista. Isto posto, ao remover Jair Bolsonaro, mesmo sob ameaças de golpe, a atual governança aspira o resgate imediatamente do padrão político de outrora já existente nas governabilidades petistas.

Na esfera econômica, Lula inicia o seu governo antes de tomar posse, através da PEC da Transição, permitindo fazer a travessia da destruição provocada por Bolsonaro para o processo de reconstrução nacional. Daí, o Congresso Nacional aprovou R\$ 170 bilhões de recursos para realizar o aumento do salário-mínimo, a retomada dos investimentos e das obras paradas e o reestruturamento dos programas sociais (Focus Brasil, 2023).

No tocante aos alimentos, é urgente a recuperação da política dos estoques reguladores, que foram destruídos respectivamente pelos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), os quais fecharam ou venderam os armazéns. Por conseguinte, só no primeiro ano de governo, Bolsonaro dizimaram 27 das 92 unidades armazenadoras da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), desestruturando o Programa de Aquisição de Alimentos ao reduzir drasticamente os recursos por ela movimentados, uma vez que caíram de R\$ 600 milhões em 2012 para apenas R\$ 15 milhões em 2020 (*Ibid.*).

Diante da hodierna conjuntura brasileira, urge traçar vicissitudes frente ao cenário de retrocesso social, propalado pela extrema-direita⁷. Inobstante, a tentativa de empreender avanços, bate de frente com a sociedade civil brasileira agudizada e arraigadamente beligerante em suas concepções e demarcações sociais, institucionais e ideológicas.

É fato que no (des) governo Bolsonaro inexistiu defesa dos direitos humanos, da liberdade de imprensa e do pluralismo político, impresso das diversas falas racistas, sexistas, lgbtqi+⁺fóbicas e violentas que visavam descaracterizar o reconhecimento e respeito às minorias sociais. Portanto, a crescente polarização política contribuiu para um ambiente tenso e segmentado no país, em virtude do mandato de Bolsonaro ter sido caracterizado por uma série de alterações que afetaram a democracia brasileira como o enfraquecimento dos órgãos de monitoramento e controle - a Controladoria-Geral da União (CGU) e a Polícia Federal (PF), levando preocupações sobre a fragilidade na proteção do Estado de Direito. Em síntese, a ocupação de ministros e servidores do governo pouco experientes, inseriu questionamentos acerca da idoneidade e da imparcialidade das instituições democráticas.

Na seara política houve uma erosão da confiança na segurança das instituições democráticas, visto que a polarização exacerbada apascentou o discurso de ódio, desqualificando os oponentes políticos e propagando *fake news*.

7 Também denominada de extremismo de direita, é a política de ideologias ultraconservadoras, autoritárias, nacionalistas extremas, anticomunistas e nativistas. Assim, esse conceito é historicamente utilizado para descrever fenômenos no fascismo e no nazifascismo. Demarcamos que atualmente a política de extrema-direita desdobra-se em neofascismo, neonazismo, Terceira Posição, direita alternativa, supremacia branca e nacionalismo branco, dentre outras ideologias ou organizações que apresentam visões ultranacionalistas, chauvinistas, xenofóbicas, teocráticas, racistas, homofóbicas e/ou reacionárias.

Nesse ínterim, apontamos o papel das redes sociais que mediaram esse processo, possibilitando a disseminação em tempo real de informações distorcidas calcadas em ideias e argumentos falsos.

Urge pensar o momento atual sob a perspectiva da estrutural no qual se estabelece. Nesse âmbito, aduzimos que o Brasil contemporâneo consubstancia mais decisivamente refrações de 1964 do que 1988, tendo em vista que ditadura militar materializou um layout específico da exploração econômica, controlando classes e poderes das instituições, grupos e aparelhos de hegemonia do capitalismo brasileiro. Logo, a saída da ditadura, ilustrada pela Constituição Federal de 1988, não configura a superação do momento anterior, porém sua continuação, ainda que em outro patamar.

Nessas entrelinhas, os anos de 1988 assentou-se no limite máximo de mudança com parca, inócua e parcial distribuição econômica de recursos financeiros, via políticas públicas sociais (é incontestável os avanços sociais com a aprovação da Constituição de 1988). *Datavenia*, em nenhum momento da História do Brasil, o Estado beneficiou o proletariado da mesma forma a burguesia, operando na lógica de acumulação das frações das classes burguesas nacionais e internacionais.

Nessa óptica, o que sempre existiu foram tímidas inclusões sociais sem destruição dos controles hegemônicos em uma típica política de conciliação, descartando margem expressiva de confronto e luta. Nessa excrescência, os poderes políticos, militares e dos aparelhos institucionais permanecem intocáveis, em virtude do conformismo de mobilização das massas, protege-se também a soberania da ideologia capitalista.

Com afinco, nesse cenário de vicissitudes os primeiros mandatos de Lula e Dilma Rousseff, respectivamente, ao contrário da atuação de Collor, Itamar, Cardoso, Temer e Bolsonaro, ocorreram freios nas privatizações, porém o governo PT não configura uma panaceia a todos os problemas de cunho neoliberal, não existindo, inclusive a retomada ao setor público pelas empresas privatizadas. Por conseguinte, as classes e grupos vulneráveis recebem maior investimento distributivo, havendo militância à inclusão e ao respeito aos direitos humanos, porém erodindo qualquer possibilidade luta socialista. Sumariamente, o Brasil é enviesado por um lado de Collor a Bolsonaro, a defesa intransigente do neoliberalismo de direita e por outro o neoliberalismo à esquerda de Lula a Dilma, frágil e sempre golpeado pelos interesses da classe dominante.

Sem dúvidas que essas vicissitudes que permeiam a política nacional brasileira, respinga diretamente no segmento educacional, visto que na prática inexistem espaços pedagógicos para educação progressista, posto que o formato e as regras das instituições escolares são pensados para o silenciamento e a alienação dos sujeitos que “educam” e poderiam ser “educados”. À vista disso,

circunscrevemos que o próprio direito ao planejamento docente, expresso pela Lei nº 11.738/2008 em muitos casos é desviado de sua finalidade essencial, que seria a apropriação de saberes atitudinais, procedimentais e conceituais pelos docentes, em ambientes que pensassem o ato educativo como fenômeno crítico, inclusivo, democrático e solidário, atravessado pela abordagem sócio-histórico-dialética, visando reconfigurar a práxis pedagógica para uma educação libertadora.

De fato, a educação libertadora pode acontecer e com certeza é vivenciada por uma diversidade de educadores que se põem a nadar contra a corrente, pois nos estudos críticos estudamos tudo aquilo que não acontece no chão de sala de aula brasileiro, pois o que se percebe é a preparação dos educandos para exames externos (que ousam chamar de avaliação) como Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), dentre outras.

É perceptível que além da situação laboral periclitante dos docentes, muitas escolas públicas sobrecarregam os docentes com preenchimento de planilhas intermináveis (muitas vezes repetindo uma informação, desnecessariamente, dezenas de vezes), diários detalhados com informações exaustivamente repetidas sem nenhuma explicação que justificasse essa perda de tempo e formações que muitas vezes não consideram o âmbito político da profissão.

Nessas interlocuções, identificamos o desenvolvimento de uma *pedagogia em cima do muro*, atendendo sincronicamente ao mercado, ao capital e em última instância ao proletariado, alienando-se e alienando outros indivíduos enquanto formador de opinião. À rigor, não militamos por nenhum saudosismo que busque inviabilizar a ocorrência de registros escolares, uma vez que consideramos de bom tom escrever planejamentos e ações docentes para posteriores reajustes no processo de ação-reflexão-ação.

PROPOSITURAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO RESISTÊNCIA AO CONSERVADORISMO

À rigor, o analfabetismo ainda persiste no Brasil em grande número, não havendo indicações de que seja eliminado no curto prazo, em virtude de tratar de uma problemática grave e emblemática. Assim, é urgente a criação de um projeto nacional estratégico de erradicação do analfabetismo, investindo recursos materiais, financeiros e humanos nessas demandas dos primeiros anos da educação básica, principalmente.

É firme que a formação de professores no país necessita da estruturação de um Sistema Nacional que contemple um subsistema de formação e de valorização docente. Assim, essa temática sempre foi pauta nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e atualmente das conferências nacionais de educação (Conae)

em 2010 e 2014, realizadas sob os auspícios do Estado, bem assim como da Coordenação do Fórum Nacional Popular de Educação (Conape) em 2018, empreendida por esforços das entidades representativas, depois do Golpe de Estado que depôs a Presidente da República, Dilma Rousseff.

Indiscutivelmente, as formações para professores baseiam-se em formatos fechados, com o percurso previamente identificado, desprezando as necessidades dos participantes e impossibilitando uma reflexão crítica e dialógica no contexto formativo (Diniz-Pereira, 2014; Camilotti, 2020). Nesse âmbito, inferimos que atualmente as formações têm pretensão muito mais instrutivas para exames externos do que propriamente formar o educador para intervir de forma panorâmica nos processos de ensino-aprendizagem.

À rigor, apenas na década de 1990 com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) há uma regulamentação da formação de profissionais do magistério, fomentando a criação de outras legislações que orientem as instituições formadoras sobre como deve ser feita essa formação. Logo, em julho de 2007 é criada a Lei nº 11.502, atribuindo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a incumbência da formação de educadores da educação básica, haja vista ser uma prioridade do Ministério da Educação.

Tal ordenamento jurídico irrompe-se com o objetivo de garantir a qualidade da formação dos professores que irão atuar ou que já estejam em exercício nas instituições escolares públicas, integrando a educação básica e a superior, visando à qualidade do ensino público, pois a Política Nacional de Formação de Professores tem como finalidade a expansão da oferta e melhora da qualidade dos cursos de formação dos docentes.

Em face do contexto de pluralidade de documentos norteadores, demarcaremos para nossa beberagem a dispositivo legal que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, mediante a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Nesses circuitos, trazemos à baila uma análise crítica, caracterizando esse regulamento como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que deverão ser considerados na organização institucional e no currículo de cada estabelecimento educacional, aplicando-se transversalmente a todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2002).

À vista disso, a legislação profere que a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica terá como princípios norteadores: a competência como concepção nuclear da carreira docente; a coerência entre teoria científica e prática do futuro educador; aprendizagem como processo de construção de saberes, habilidades, competências e valores

em sintonia com a realidade; conteúdos curriculares como suporte para o consubstanciamento de competências e da autonomia crítica e reflexiva e a investigação científica como norteadora do processo de ensino-aprendizagem, visto que para ensinar necessita-se de conhecimentos para revalidar cientificamente a ação do processo de construção do conhecimento (*Ib.*).

Em 2015, é proferida a Resolução N° 2, definindo as 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.

Nessa perspectiva, a formação inicial e a formação continuada pretendem preparar e desenvolver profissionais para funções do magistério na educação básica nas etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, abrangendo as modalidades de educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação profissional e técnica de nível médio (EPTNM), educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação a distância (EaD), embasada na compreensão contextualizada e simbiótica entre educação e educação escolar, assegurando a produção e difusão de saberes das diversas áreas, na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, buscando garantir satisfatoriamente os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Apontamos que a organização curricular de cada instituição, além das observações dos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá observar na formação docente: o preparo para o ensino visando à aprendizagem dos discentes; o acolhimento e adequado tratamento da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas de pesquisas; a elaboração e implementação de projetos de compartilhamento de saberes curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação (TICs); as metodologias, estratégias e materiais que proporcionem inovação e o desenvolvimento de personalidades solidárias que possam exercer trabalhos em equipe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da destruição promovida pelo grupo de Bolsonaro, apontamos que o governo Lula tem como desafio potencial a promoção da reconstrução nacional, assentando-se nas bases para a retomada do desenvolvimento.

Contemporaneamente, circunscrevemos a necessidade de recuperação do equilíbrio na política orçamentária, almejando evitar o engessamento excessivo por parte do Congresso Nacional que poderia reverberar na perda de controle sobre os recursos, como aconteceu no (des)governo Bolsonaro. Logo, Lula deverá usar do *presidencialismo de coalizão*, aceitando um modelo mais próximo

dos governos FHC e Lula 1, permitindo maior participação parlamentar, tendo em vista a formação de alianças com os partidos do Centrão para que seu plano metas possa ser colocado em prática.

Em síntese, a democracia é um mecanismo de importância e abrangência profunda e universal, considerada um valor clássico. À vista disso, todos os cidadãos têm direito de se manifestarem em todas as esferas dos jogos políticos e não apenas na hora de votar.

Depreende-se que as políticas e os programas de formação de professores desenhados nesses Governos são marcados pela questão orçamentária, sobretudo, nos Temer e Bolsonaro que efetuaram cortes milionários nessa pasta, difundindo ideologias retrógradas, calcadas no machismo, sexismo, capacitismo, lgbtqia+fobia, etarismo e demais preconceitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. Não há democracia com racismo. *In*: MAGALHÃES, J.P.; OSÓRIO, L. P. (org). **Brasil sob escombros**: desafios do governo Lula para reconstruir o país. São Paulo. Boitempo. 2023.
- BAZZO, V., & SCHEIBE, L. De volta para o futuro. retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, 13(27), 669–684, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Acesso em: 19 set. 2023.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <https://encurtador.com.br/jtvBO>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- CAMILOTTI, D. C. **Pesquisa-formação com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: emancipação coletiva para uso de artefatos tecnológicos digitais no Ensino de Ciências. 2020. 682 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação & Sociedade**, n. 1, p. 21-33, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- EGO, A. M.; FERRARINI, F. O. C.; MORALLES, V. A. Ressignificação dos estágios curriculares supervisionados por meio da implementação de Unidades Didáticas Multiestratégicas. **Educação Química em Punto de Vista**, v. 5, p. 5-28, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. SP: Paz e Terra, 2000.

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63.

GONÇALVES, S. R. V.; HOBOLD, M.; BRETAS, S.; FREIAS, H. L.; MILITÃO, A.; TUTTMAN, M.; BRITO, A. A. A. R. ANFOPE. **BOLETIM ANFOPE**. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. n.2, v.31, 04 JUNHO 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

MAANEN, John, Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. **Administrative Science Quarterly**, vol. 24, no. 4, December 1979 a, pp 520-526.

MARTINS, C. E. Os desafios da luta política no Brasil. *In*: MAGALHÃES, J.P.; OSÓRIO, L. P. (org). **Brasil sob escombros: desafios do governo Lula para reconstruir o país**. São Paulo. Boitempo. 2023.

MIGUEL, L. F. A política no governo Bolsonaro: desinformação, ameaça e desmando *In*: MAGALHÃES, J.P.; OSÓRIO, L. P. (org). **Brasil sob escombros: desafios do governo Lula para reconstruir o país**. São Paulo. Boitempo. 2023.

OS DESAFIOS do governo Lula. **Focus Brasil**. 17 jun. 2023. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2023/06/17/os-desafios-do-governo-lula/>. Acesso em: 19 maio 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POSICIONAMENTO das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)**, 2020.

SILVA, A. F.; GOMES, S. S. Pressupostos epistemológicos subjacentes à formação no curso de Pedagogia: tendências e desafios. **Cadernos De Pesquisa**, 29(3), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n3.2022.43>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, F. C. T. Bolsonaro: três golpes de estado e um genocídio. *In*: MAGALHÃES, J.P.; OSÓRIO, L. P. (org). **Brasil sob escombros: desafios do governo Lula para reconstruir o país**. São Paulo. Boitempo. 2023.

DESAFIOS DA SALA DE AULA: INDISCIPLINA E IMPLICAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Divina Ferreira Lima¹

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior²

Francisca Eudeilane da Silva Pereira³

Luzenir Medeiros Bezerra⁴

INTRODUÇÃO

É Fato notório que uma das questões mais discutidas na área da educação hoje está relacionada à prática pedagógica do professor e a indisciplina do aluno no espaço da sala de aula, sem dúvida é uma temática que gera muita polêmica. Este é um fator de inquietações tanto nas escolas da rede pública de ensino, como na rede privada de todo o Brasil. Diante desta questão comportamental que está ligada à prática pedagógica, urge a necessidade de responder à seguinte problemática: Como a prática pedagógica pode influenciar nos comportamentos indisciplinados dos educandos? Esta questão é o objeto de estudo ao qual se pretendeu investigar, num ambiente de convivência mútua diária entre professor e alunos e a observância da prática do professor das séries iniciais como o mediador do processo ensino-aprendizagem e prepará-lo para as mais diversas categorias de desenvolvimento humano.

Tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e suas implicações em torno das práticas “indisciplinadas” dos educandos em sala de aula. Este trabalho foi desenvolvido através de levantamento bibliográfico, e está descrito numa perspectiva qualitativa, na qual foram explorados materiais que tratam acerca do objeto de estudo em algumas fontes como: *google* acadêmico, retirando monografias, artigos e livros digitais acerca da prática pedagógica e suas implicações com o panorama do fenômeno da indisciplina em sala de aula. Trata-se de um estudo descritivo, pois ao

1 E-mail: lima.234@gmail.com; URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2559703142686341>.

2 E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com, URL lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

3 E-mail: eudeilane franciscas@gmail.com, URL Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0367283865790114>.

4 E-mail: luzenirbezerra09@hotmail.com; URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4457426123952811>.

mesmo tempo a exploração dos materiais se deu com vista às análises e discussões minuciosas e criteriosas a partir das quais, procurou-se descrever minuciosamente acerca do fato/ fenômeno estudado.

Sabe-se que a instituição escolar é, também, uma instituição social por estar proporcionando ao cidadão um direito fundamental, preparando-os para o pleno desenvolvimento em seus atributos políticos, éticos, estéticos, morais e críticos, seu exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entretanto, vale ressaltar que os agentes responsáveis pela transformação da educação dos alunos-cidadãos, precisam estar vinculados à prática social, uma vez que estes sujeitos necessitam ter uma visão de mundo e dos valores que fundamentam a sociedade, para que possam construir a sua identidade, moral e o compromisso consigo mesmo.

No âmbito educacional, principalmente nos anos iniciais, etapa em que os discentes ainda estão no início de sua trajetória de vida escolar e precisam de seus educadores para mostrar o mundo a sua volta e tudo aquilo que precisarão para o futuro, os professores são “reflexos” para o comportamento de seus alunos, não somente para a questão comportamental, mais em todo o seu processo de aprendizagem, e esta, precisa tornar significativa para que a prática pedagógica seja sucedida.

A indisciplina no contexto escolar, de acordo com Zondonato (2006):

Não envolve somente características encontradas fora da escola como problemas sociais, sobrevivência precária e baixa qualidade de vida, além dos conflitos nas relações familiares, mas aspectos envolvidos e desenvolvidos na escola como, por exemplo, a relação professor-aluno; a possibilidade de o cotidiano escolar permeado por um currículo oculto; entre outros fatores. (Zondonato, 2006, p.18).

Muitas vezes, um professor por não conhecer a realidade de vida de seus alunos ou até mesmo não refletir criticamente sobre a sua prática se está condizente ou não para atender as demandas, acaba se tornando um dos principais causadores da indisciplina do aluno em sala de aula.

Segundo Vasconcelos (2000) existe um grande equívoco no enfoque da indisciplina escolar, visto que ainda hoje se relaciona a indisciplina com o conceito de disciplina tradicional, isto é, um aluno que têm bom comportamento, obediência, é dócil e cumpridor de seus deveres. No processo de crescimento e grandes mudanças neste mundo globalizado atual, a função social da escola é formar alunos críticos, participativos, criativos, autônomos e contestadores das arbitrariedades sociais. Com isso, deve proporcionar ao aluno, maior liberdade e sentido de colaborar para a manutenção de um funcionamento da instituição escolar no tocante à aprendizagem em sala de aula.

Segundo Garcia (2008), a indisciplina é constituída como uma das maiores preocupações pedagógicas do momento. É um dos grandes desafios, mas não o

único, mas que coloca os educadores dos dias de hoje a repensarem sua própria prática e a relação pedagógica onde acontece. É importante que a escola seja um espaço posto a tornar professores e alunos mais humanos, democráticos, onde se cultive o diálogo e a afetividade, onde se pratique a observação e a garantia dos direitos humanos. Com isso, o que se espera da prática pedagógica e da escola como um todo, é que esta assuma um papel educativo e proporcione através de uma visão sistêmica, a integração de todos os agentes envolvidos no processo, bem como o acesso das novas gerações à herança cultural acumulada, vista como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades e transformar o ser humano.

No entanto, a necessidade de se trabalhar com esta investigação ganha notoriedade na educação e muito repercute, causando polêmicas nas leis educacionais, além de serem motivos grandiosos nas pesquisas de teóricos cujos objetivos estão no melhoramento da prática pedagógica e a sensibilização ao progresso do ensino e aprendizagem.

MATERIAIS E MÉTODOS

Coleta de Dados

Para alcançar o objetivo, fez-se necessário o uso de metodologia da pesquisa qualitativa, descritiva e com ênfase exploratória sobre o contexto do objeto de estudo pautado na indisciplina escolar e seus entrelaces ou contrapontos com as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica foram utilizadas as seguintes etapas: primeiro, buscou-se ampliar a tessitura dos discursos sobre a temática da indisciplina escolar no contexto geral, e posteriormente, o particular, enfatizando os encontros e desencontros no interior das escolas, bem como as razões que favorecem o comportamento indisciplinado.

Em segundo lugar, compreender, a partir das plataformas digitais ou materiais impressos como livros, sites/blogs, artigos publicados em anais de eventos, periódicos de revistas na perspectiva de elucidar conceitos, sintetizar ideias e com isso, realizar a produção escrita do artigo com maior propriedade.

A última etapa do percurso de pesquisa, constituiu-se na elaboração do planejamento das seções do artigo, título, objetivo e questão-problema, o que motivou realmente a explorar e descrever o fenômeno estudado.

Análise de Dados

Para analisar os dados produzidos, buscou levantar indagações sobre o fenômeno colocado em estudo, evidenciando a reflexão com os fatos mais atuais no contexto real das escolas e salas de aula, mais especificamente. Sendo assim,

a análise dos dados compreendeu uma perspectiva crítica-reflexiva, levando em consideração o olhar de nossa questão-problema e objetivos apontados no estudo; afim de encontrar respostas para possíveis ideologias ao contexto que insere a grande maioria dos professores, comunidade e demais profissionais de educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conceituação e caracterização de prática pedagógica

Para muitas pessoas, quando se fala em prática pedagógica, logo se têm a ideia de os recursos e métodos de os professores utilizarem em suas aulas, além do emprego e flexibilidade do currículo empregado pelos sistemas de ensino. Então, a prática pedagógica assume uma perspectiva muito mais ampla, pois está inserida no âmbito das escolas visando o processo ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Conforme a epistemologia do conceito de prática pedagógica, se pôde afirmar que ela assume duas dimensões: uma de caráter positivo e outra em caráter negativo. Em sentido positivo, encontrar a prática do professor como àquela que se pressupõe a existência de uma realidade única não podendo o educador deixar fragmentada em partes manipuláveis interdependente. O educador deve ter seus conhecimentos teóricos e saber aplicá-los no cotidiano da sala de aula. Enquanto o caráter negativo, subjaz a ótica de um trabalho que muitas vezes contribui para o surgimento da indisciplina dos alunos, uma vez que aulas mecânicas, repetitivas, ou àquela pautada apenas na exposição torna o aluno mais apático ou desperta comportamentos sinuosos que forjam, muitas vezes os contextos éticos e relacionais no espaço de convívio mútuo que é a sala de aula.

O professor deve também passar por um processo de reflexão acerca do que acontece em sala de aula para assim, aprender lidar para a resolução dos problemas. Dessa forma, só é considerado válido o conhecimento fundamentado na realidade tal como a captura através de sentidos, pois o docente deve perceber àquilo que está a sua volta, deve ter um olhar ligado aos seus discentes e ter convicção que ele mesmo pode transformar essa realidade.

A teoria educativa é algo que se pode aplicar na prática; em uma palavra, a teoria educativa se converte em ciência aplicada (SALGUEIRO; CALDEIRA, 2010, p.72).

Com essa teorização acerca se pode considerar que os princípios e as teorias orientam tanto no desenvolvimento de uma técnica de ensino, como a solução dos problemas relacionados à disciplina dos alunos e ao controle da sala de aula, à motivação e à avaliação. Portanto, o professor é o agente principal para o ordenamento da sala e deve ter cientificidade das situações que podem surgir enquanto exerce esta profissão. “A prática pedagógica é o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes disciplinas científicas para a

resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação dos princípios teóricos à prática” (SALGUEIRO; CALDEIRA, 2010, p.75).

Pode-se entender que o docente enquanto estudante/pesquisador recebe informações que são as chamadas teorias, estudadas por muitos teóricos e busca informações para contribuir em sua atuação profissional. A formação docente, também, necessita de conhecimentos teóricos considerados princípios norteadores ao trabalho pedagógico e isto é grande valia, pois contribui para a construção do vínculo científico-pesquisador do professor tenha o preparo teórico-prático por meio do estágio supervisionado curricular obrigatório na busca de conhecer a realidade das escolas na qual passará parte do seu tempo, pois o acadêmico sentirá os desafios e deverá assim, aprender lidar com os problemas ali existentes.

No que condiz aos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de formação de professores, se pode afirmar, segundo Pimenta (2006) que:

[...] colocar o estágio como o polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente a teoria estudada no curso, que por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública [...]. (PIMENTA, 2006, p.70).

Vale salutar que para a autora, o estágio supervisionado na formação de professores servirá como base para que o aluno se localize e reconheça o espaço escolar como seu futuro campo de atuação e com este, comece a formar sua identidade docente. O curso, as disciplinas e as experiências adquiridas ao longo da graduação, tudo isso, deve convergir para o estágio curricular supervisionado, pois com isso é à hora de se colocar na posição de professor, momento de deixar de lado as incertezas e partir para a ação docente.

O contexto do estágio na escola pública, é o campo único que os estagiários dos cursos de formação de professores têm oportunidade; já na escola privada a situação é bem diferente, pois o que se observa, é que há uma carência por não receber o futuro professor para estagiar; olhando por outro lado, há uma desigualdade por muitos diretores, pois professor-estagiário pode não situar-se de acordo com a proposta pedagógica da referida instituição e com isso talvez poderá atrasar o calendário da turma a qual estaria lecionando.

Segundo Kemmis (*apud* SALGUEIRO; CALDEIRA, 2010):

A prática pedagógica assume uma perspectiva interpelativa à realidade construída socialmente pelo homem, ao dar significado aos objetos, situações e experiências vividas. É o homem, o verdadeiro criador do conhecimento e da realidade e, nesse processo de construção, dá-se ênfase ao caráter intencional da atribuído no seu dia a dia no âmbito das relações humanas. (SALGUEIRO; CALDEIRA, 2010, p.75).

O homem ao extrair de si, conhecimentos consolidados, trabalha na busca de adquirir mais conhecimentos a fim de se posicionar na sociedade a qual está inserido. O conhecimento construído no contexto da sala de aula não está ligado somente aos conteúdos trabalhados pelo professor em consonância ao currículo. É importante salientar que a relação professor-aluno, com troca e partilhas de saberes e experiências se fundamentam na transmissão de valores a serem posto no cotidiano, como àqueles imprescindíveis nas relações familiares e com outros membros sociais. Portanto, a relação humana no espaço da sala de aula é de fundamental importância para os alunos aprenderem coletivamente através do professor e praticar em seu convívio diário.

Enquanto Carvalho; Netto (1994):

A prática pedagógica é uma prática social como e tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades), pelo grau de consciência de seus autores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETTO, 1994, p. 59)

De acordo com os autores, toda prática pedagógica tem seus lados positivos e negativos. Uma prática pedagógica para atender as demandas sociais necessita de um educador que tenha motivação para o processo continuar progredindo. Pois a prática docente perpassa por um jogo de forças no sentido das questões sociais as quais se encontram a desmotivação por questões salariais, pouca perspectiva de progresso na profissão falta da presença da família dos alunos para incentivar os filhos a estudar, além de uma gestão escolar rígida e não tanto democrática. É necessário que os agentes escolares repensem seu papel e vejam que deverão ter um espírito reflexivo para que exista conhecimento e a democracia tão esperada por todos.

É nessa perspectiva reflexiva que Alarcão (2003, p.3) enfatiza a noção de professor reflexivo fazendo um apanhado “baseado na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Isto quer dizer que o professor deve refletir sobre aquilo que se passa em sua sala de aula, deve refletir sobre sua prática e assim apontar seus erros. O professor não deve seguir ideias paradigmáticas desta sociedade revolucionária capitalista, mas deve demasiadamente ter uma visão de mundo que os oriente a seguir sua carreira e gerar mudanças; com isso, a educação terá melhor respaldo e significação para a sociedade atual.

No contexto social educacional atual, em que o professor é o responsável pela promoção da educação de seus alunos, pode-se entender que as finalidades da educação estão intrinsecamente ligadas à prática pedagógica, mas a sociedade de hoje está orientada por um jogo de forças ligado a questão docente. É preciso

analisar os grandes percalços ainda existentes no campo educacional como estruturas inadequadas para o ensino e para o acesso e permanência do aluno na escola, processo de inclusão fragmentado pela sociedade e das políticas para educação; professores destimulados com seus salários, carga horária de trabalho, falta de apoio e acompanhamento por parte dos familiares de seus alunos entre outros; com isso, gera insatisfação para muitos e torna uma dificuldade para o progresso do processo ensino-aprendizagem.

Para Carvalho; Netto (1994):

A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços, tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos, nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. (CARVALHO; NETTO, 1994, p. 55).

A educação é uma prática social; ambas se complementam na medida em que uma estabelece a ação do sujeito em seu cotidiano. A construção do conhecimento se dá pela amplitude da prática educativa, de acordo em que o professor se mostre dedicado aos seus alunos, demonstre paciência em transmitir certos conhecimentos, saiba se relacionar com eles e esteja realmente construindo para a sua própria realização.

Portanto, é importante que exista uma relação entre aluno, professor e o conhecimento. O profissional docente não deve abster-se somente daqueles conteúdos pertinentes ao currículo oficial da escola e de seus sistemas; mas manter-se atualizado acerca da realidade social cotidiana e transmitir uma visão de mundo aos alunos é essencial neste processo.

O uso abusivo de práticas ligadas cotidianamente ao currículo escolar e o não-uso do dinamismo pedagógico forjam o conhecimento do aluno numa maior amplitude e faz surgir então um contraponto no comportamento dos alunos como atitudes indisciplinadas e valores fora dos padrões convencionais da instituição e da sociedade. Um professor que é muito rigoroso ao currículo e detém de uma repetição de métodos que se tornam abusivo em sala de aula, acaba fazendo uma barreira ao processo ensino-aprendizagem.

Segundo Veiga (2004, p.17), “a prática pedagógica repetitiva, em que a criação é regida por uma lei estabelecida a priori, a consciência se faz presente de forma debilitada, tendendo a desaparecer quando a atividade docente assume um caráter repetitivo, mecânico e burocratizado”.

Nesta prática repetitiva e mecânica, o professor na atividade não se reconhece na prática pedagógica, pois se coloca à margem da atividade apenas entre as operações que realiza e não entre pessoas envolvidas. É preciso então que o professor se sinta educador e que está ali na sala de aula para transformar.

Neste trabalho repetitivo do professor, se estabelece entre sujeito apenas como um mero executor, muitas vezes decorrente da própria política educacional que é definida pelos órgãos educacionais competentes. Daí se entende o trabalho do professor como mais um instrumento de luta pessoal prela existência, não criativo, isolado e rendimentos insatisfatórios. Assim, surgirá uma série de consequências que implicam o desenvolvimento desta prática, inclusive a indisciplina, ocasionada pela própria prática docente.

É importante mencionar que o professor, dependendo da forma como organiza o trabalho pedagógico, pode exercer seu papel de negação do saber tanto de si como do próprio aluno. Por outro lado, podem gerir a uma prática utilitária e cair no procedimento, ao utilizar métodos, conteúdos e avaliação sem reconhecer a sua trajetória.

Assim, faltam-lhe perspectivas de futuro, não só de si, mas dos seus próprios discentes, uma visão mais ampla com relação às finalidades sociais da escola, bem como uma postura crítica, que lhe permita perceber tanto os problemas que permeiam a sua atividade quanto à fragilidade de sua prática.

Com estas repetições, o papel didático docente se limita a apreensão e transmissão de conhecimentos didáticos, isolados dos fins educacionais globais de certa forma, contribuindo para reforçar o mecanicismo. Seu corpo de conhecimento ignora completamente as condições objetivas de trabalho dos professores e de vida dos estudantes.

Daqui também se pode esclarecer que a prática pedagógica é uma prática autônoma no sentido de o professor escolher a melhor forma de ser trabalhada com seus alunos em sala de aula. A autonomia dos professores se faz presente em Freire (1996), onde ele mostra algumas possibilidades de o professor trabalhar em sala de aula, não somente ligado ao currículo exposto pela escola.

Enquanto Freire (1996) faz uma abordagem aos saberes necessários à prática educativa numa dimensão das relações e condições de educação. A autonomia dos professores é atribuída um trabalho efetivo para que extraia de seus alunos o respeito e rigor no cumprimento das regras postas pelo educador e encontrar segurança na dimensão ética do docente.

Em se tratando de autonomia de professores, Alves (2004) enfatiza a função autônoma do professor dentro do panorama social neoliberal, colocando implicações no decorrer de sua atuação como questões salariais, carga horária entre outros. Pimenta ainda coloca que os professores são responsáveis pelo o processo ensino-aprendizagem na nova sociedade em que com esses novos paradigmas emergentes, o capitalismo e a insegurança são totalmente manipuláveis através do conjunto de forças que a tornam desmotivados.

Com todas essas mudanças ao redor do campo educacional e no campo das novas tendências pedagógicas tendo como suporte a base progressista, se podem ter no professor não mais como o centro do processo e sim, o aluno, que adquire conhecimento para sua formação.

Conforme o que afirma Veiga (2004, p.16), “a prática pedagógica é uma prática social orientada por uma dimensão da prática social”. De acordo com a autora, a prática pedagógica necessita da prática social para que se tome conhecimento das realidades existentes e orienta o professor para a tomada de decisões em suas aulas. A prática social na dimensão social se diverge ao fato de um ser reflexo da outra no sentido das ações exercidas pelo ser no espaço vive.

Nesse contexto, é possível colocar conforme Veiga (2004, p.17) que “a prática social está imbuída a contradições e de objetivos, finalidades e conhecimentos e, inseridas no contexto da prática social. A prática pedagógica é característica sociocultural predominante na sociedade”. Para a autora, toda prática pedagógica tem finalidades, uma delas é o preparo para a qualificação do trabalho, conforme o que está descrito na LDB/96 e na Constituição 1988, o cidadão que tem conhecimento acadêmico pode chegar mais longe; poderá alcançar espaço no local de trabalho e fazer jus de seus direitos fundamentais, além de contribuir em outras questões social como ética, política, estéticas e conhecimento de mundo.

Cabe lembrar que Novaski (1993):

Quando se afirma que “se o professor deve ser a aula, também como um encontro com gente, de outro lado, entretanto, é preciso que se proteja de reducionismos”. Nesta expressão, há uma questão pertinente a reflexão que vem sendo compreendida como uma indagação que muitas pessoas levam em seu cotidiano, principalmente os agentes ligados a área educacional: para que serve as salas de aulas?. (NOVASKI, 1993, p.14).

Compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira requer a utilização da categoria totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional. Ter como ponto de partida os aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, cultura, prática social e ideologias são fundamentais para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica.

Veiga (2004, p.01-14) discute a teoria didática ligada à formação da prática docente. A autora analisa a prática docente no contexto da sala de aula, manifestando-os de uma didática, pois é de fundamental importância e deve ser aplicada e apreendida em teoria. Atualmente, a sala de aula é multifuncional, pois o professor é visto como àquele que deve estar preparado dentro de suas potencialidades para lhe dar com diversas situações em torno do processo ensino-aprendizagem do aluno.

Segundo Freire (1996, p.29), o professor como aquele que necessita de uma prática pesquisadora, exigindo comprometimento com a realidade, por meio da busca pelas novas descobertas, construindo assim, novos conhecimentos. Esses conhecimentos devem estar consolidados à base do currículo e o próprio educador precisa de fundamentos ligados não só ao contexto situacional real do processo ensino-aprendizagem do aluno, a própria reflexão sobre a sua prática também se torna necessária.

Enquanto Saviani (1996, p.23), “a prática pedagógica prepara o indivíduo para a vida em sociedade, a fim de estabelecer as regras do jogo dentro da realidade à qual está inserido”. Saviani (2003) esclarece que a teoria pedagógica fundamentada na realidade social a qual está o ser, é a pedagogia histórico-crítica, esta diz respeito ao nível de desenvolvimento real do educando como sendo uma prática social inicial. É histórico, porque nessa perspectiva está vinculada a verdadeira identidade do ser enquanto uma ação pedagógica que deve conhecer a sua realidade. É crítica, porque propõe a formação da consciência ao ser da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

Compreende-se o professor como aquele que pensa em mudanças, planeja e se renova com o passar do tempo; precisa de uma formação contínua para o seu fazer pedagógico. É necessário, portanto, uma reflexão na dimensão de suas ações, enraizando criticamente o que pretende transformar de acordo com os objetivos meramente estruturados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apontadas devem ser vistas como uma análise que possa vir contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos e para um olhar crítico, construtivo e transformador do educador com relação a indisciplina em sala de aula. A educação vem passando por diversas transformações em que os desafios que são colocados fazem com que repense a prática pedagógica diariamente.

Pode-se perceber que para a maioria dos professores a indisciplina é uma inquietação, um problema real e atual que a escola enfrenta, e se constitui um desafio para os educadores, pois são estes que lidam cotidianamente com os alunos. Percebe-se também que os professores estão desmotivados, desanimados com a questão da indisciplina em sala e que esta reflete no professor negativamente.

Portanto, é imprescindível que se reconheça o papel do professor como mediador no processo ensino-aprendizagem e sua influência na mudança de comportamentos dos seus alunos. Com este estudo bibliográfico, também é notória a importância de o professor refletir, continuamente, sobre sua prática pedagógica, podendo encontrar muitas vezes, explicações e soluções para os

problemas que surgem em seu cotidiano escolar, resultam também em benefícios para a relação professor-aluno e a indisciplina em sala de aula.

Ainda, dentro deste processo de investigação, o mesmo poderá ser enriquecido com aspectos apontados por seus alunos sobre o seu fazer pedagógico. É preciso, portanto, que todos os envolvidos com a questão da indisciplina repensem o seu papel. O aluno precisa ver no professor como uma referência de orientação para poder pensar e construir melhor as suas atitudes através destes educadores. Se o professor não vai bem, certamente terá resultados insatisfatórios. É preciso que o docente veja as questões sociais acerca da sua profissão não como desafios, mas sim a busca pelo caráter de humildade em transmitir com amor, o conhecimento.

Este estudo também permitiu compreender que um dos fatores ou causas mais importantes para a aquisição do “comportamento indisciplinado” está na prática pedagógica. Esse comportamento indisciplinado não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como sintoma decorrente das causas mais profundas. Para tanto, é imprescindível a adoção de uma nova práxis docente, com vistas a auxiliar os alunos na construção da tão desejada autodisciplina; missão desafiadora, mas não impossível para aqueles verdadeiramente comprometidos com a nobre tarefa de educar.

Com isso, é preciso que o professor tenha consciência para identificar que ele próprio e seus alunos possuem necessidades, interesses e estilos próprios de aprender e ensinar e poderão refletir sobre suas metodologias de ensino, formas de comunicação estabelecidas, expectativas impostas, além disso, utilizar estratégias de ensino tornando as aulas mais dinâmicas e prazerosas e etc., contribuindo assim para encarar as situações de sala de aula de forma diferenciada do que vinha realizando até o presente momento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.12, 2007, p.263-280. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vmVw9dNw3dyZdTb36WMCJVG/?format=pdf>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB: Lei nº 9.394/96**. Edições Câmara -8. ed. Brasília: 1996.

CARVALHO, M. do C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GARCIA, J.A. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.95, p.101-108, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/275> Acesso em: 11 de agosto de 2022.

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Régis de. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1993.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática**. São Paulo: Corte 2006.

SALGUEIRO, C.; SALGUEIRO M.; S. **Conceitos e características de prática pedagógica**. 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**, Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, Campinas: Autores Associados, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula na escola**. Série ideias, n. 28. São Paulo: FDE, 2000, p.241. Disponível em: <https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202102240902239.pdf> Acesso em 28 de julho de 2022.

VEIGA, I. P. A. **Didática: práticas pedagógicas em construção**. Brasília, 2004, p.1-14. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/4_didatica_praticas_pedagogicas_em_construcao.pdf Acesso em 23 de setembro de 2022.

ZONDONATO, Z. L. **Indisciplina escolar e a relação professor-aluno: uma análise sobre as óticas moral e institucional**. São Paulo: UNESP, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16651619-Indisciplina-escolar-e-a-relacao-professor-aluno-uma-analise-sob-as-oticas-moral-e-institucional.html> Acesso em: 24 de agosto de 2022.

AVALIAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Karina Machado da Silva¹

Jaqueline Gomes Pereira²

INTRODUÇÃO

A avaliação é um processo que aplicamos a qualquer prática da vida de maneira consciente ou inconsciente. No âmbito educativo o ato de avaliar como procedimento sistemático consciente reveste-se de muito significado e importância, pois é o meio através do qual se evidenciam o progresso do aluno e o trabalho do professor. Na realidade a avaliação é apresentada como recurso a ser usado na atividade escolar, como forma de promoção dos alunos, de uma série para a seguinte, na trajetória escolar.

Hoje a avaliação passa pelo crivo de uma perspectiva. A escola pode ser um agente eficiente na produção da mudança social. Embora exista uma gama variada de possibilidades e formas de avaliar possíveis, o professor e a escola ainda assim parecem acorrentados ao modelo tradicional, que consiste numa prática positivista e tecnicista, onde o mais importante é o produto; dessa forma classificando o aluno.

Uma das causas do fracasso escolar está diretamente relacionada à prática pedagógica do professor, pois é este que avalia de acordo com seus critérios os procedimentos. Sendo assim é ele o responsável pela exclusão ou inclusão do educando na instituição. É a partir da avaliação do aluno que o professor mantém ou reformula seus planejamentos.

Ocorre que todas as decisões nem são neutras nem arbitrarias. Os professores devem respeitar o indivíduo e a sociedade a qual está inserido. O termo avaliar tem sido associado a fazer prova, fazer exame, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Nela a educação é imaginada como simples transmissão e memorização de informações prontas e o educando é visto como um ser paciente e receptivo.

Em uma concepção pedagógica mais moderna, a educação é concebida como experiência de vivências múltiplas, agregando o desenvolvimento total

1 Mestra em Economia e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Economia e Desenvolvimento da UFSM. E-mail: karina.kaah19@hotmail.com.

2 Doutoranda em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UNISC. E-mail: jaquelinegomespereira55@gmail.com.

do educando. Nessa abordagem o educando é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento. Nesse ponto de vista, a avaliação admite um significado orientador e cooperativo.

Da forma como a avaliação vem sendo operacionalizada denota uma falta de entendimento de sua real função no processo, é usada para fins classificatórios e realizada através de instrumentos que privilegiam a memorização, não considerando o todo do aluno bem como sua individualidade.

A maneira como a escola avalia é o reflexo da educação que ela valoriza. Essa prática deve ser capaz de julgar o valor do aluno e possibilitar que ele cresça, como indivíduo e como integrante de uma comunidade. A avaliação é uma janela por onde se vislumbra toda a educação. Quando indagamos a quem ela beneficia, a quem interessa, questionamos o ensino que privilegia.

Conforme o exposto, este trabalho objetiva proporcionar uma reflexão crítica e transformadora sobre os métodos de avaliação escolar, buscando promover uma abordagem mais inclusiva e orientadora que valorize o desenvolvimento integral do aluno e contribua para a mudança social positiva na educação.

Este estudo é de extrema relevância para a educação, pois busca explorar como os métodos de avaliação influenciam diretamente o progresso dos alunos e a prática dos professores, também incentiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos, sendo que vivemos em uma era onde a educação é vista como uma experiência de aprendizado contínuo e colaborativo.

Portanto, aborda-se não apenas questões fundamentais na prática educacional contemporânea, mas também oferece a oportunidade de contribuir para melhorias significativas no sistema educativo, com potencial para beneficiar tanto alunos quanto professores, além de promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

REVISÃO DA LITERATURA

Avaliação: conceitos e contrapontos

A avaliação é necessária para reorganização do processo, gerar novos desafios e melhorar a aprendizagem. Para o educando conhecer-se, melhorar a autoestima, motivar e vencer desafios, buscar novas formas de estudo e ampliar os conhecimentos. Já para o educador serve para se autoavaliar, melhorar a compreensão das formas de aprendizagem, identificar as dificuldades dos alunos e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem.

Um problema que ocorre com os procedimentos utilizados tradicionalmente é que se avalia o aspecto cognitivo, através de estímulo e respostas que o aluno deve apresentar em provas ou exames. A avaliação do aluno deve ser um momento de reflexão com o aluno sobre os resultados e decidir quais as medidas necessárias para que ocorra a aprendizagem (ROSA, 2022).

Conforme Luckesi (1996, p.48), “julgar dados relevantes para tomar decisões”, pois a avaliação deve ser realizada mediante a obtenção de informações precisas, em etapas sistemáticas, sobre os conhecimentos do indivíduo e de sua formação.

O conhecimento será expresso pelo desempenho frente às tarefas propostas, assim sentencia Melchior:

A avaliação deve ser um processo holístico, não fragmentado, contextualizado no processo de ensino e de aprendizagem, de forma democrática, onde todos os elementos envolvidos avaliam e são avaliados conforme os valores e os pressupostos do projeto pedagógico (MELCHIOR, 1994, p. 48).

Avaliar é uma ação que irá orientar as estratégias de ação e a própria avaliação para uma análise reflexiva, considerando-se todo o contexto, os critérios privilegiados às finalidades educativas, as concepções e valores em questão.

A realidade da escola, quando se fala em avaliação escolar, pensa-se em verificar se os objetivos foram atingidos, se houve a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, ou seja, pensa-se apenas na avaliação da área cognitiva, como se esta estivesse desvinculada das áreas afetiva, psicomotora e social.

Usando uma nova perspectiva, o professor deve compreender o que os alunos podem vir a saber/fazer, com vistas a delinear uma ação docente que favoreça o processo de ensino. Assim, conforme Esteban:

Para conhecer e transformar o processo pedagógico procura-se meios de aproximar do contexto no qual a escola se insere e dialogar com esse entorno, considerando-o, a parte significativa da dinâmica ensino/aprendizagem (ESTEBAN, 2002, p. 28).

O processo ensino-aprendizagem é considerado um ato significativo, onde o aluno adquire informações através da problematização do levantamento de hipótese, da compreensão, do contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas.

Conforme Rosa (2022), uma prática bastante interessante é o professor interagir com o trabalho dos alunos até que chegue a um nível satisfatório: o aluno entrega a atividade, o professor analisa, faz sugestões e o aluno reelabora, desta forma há uma mudança na relação. É necessário mudar a essência, postura, concepção, e não só a aparência.

É comum o professor ficar preocupado apenas em cumprir os planos de estudos, mesmo que os alunos não aprendam o conteúdo, pois seu cumprimento será cobrado no final do ano pela direção escolar, sendo que o programa deveria estar a serviço da aprendizagem, rompendo com os paradigmas e práticas de exclusão, deixando de lado a avaliação classificatória (ROSA, 2022).

Faz-se necessária a avaliação do aluno, mas também da prática do professor, da organização da escola, da proposta pedagógica, da participação da

comunidade, das condições de trabalho, enfim, de tudo aquilo que está envolvido no processo de ensino aprendizagem.

Confunde-se “avaliar o aluno como um todo” com querer que a nota exprime o todo, ou seja, acaba desejando-se que a nota expresse a avaliação como um todo e se esquece de que a nota é a concretização da distorção da avaliação no sistema escolar. O intuito não é o aluno “tirar nota” e sim “aprender”, já que ainda existe nota, que ela possa ser utilizada realmente como um indicador para o professor da necessidade de retomada (ROSA, 2022).

A avaliação deve ser empregada com a finalidade de que o professor tenha um indicador de aprendizagem que possa orientar o seu trabalho. Não cabe ao professor querer através da nota avaliar a “capacidade”, a pessoa, o ser do aluno, o importante é não deixar que a nota venha distorcer e atrapalhar o trabalho de formação do aluno por parte do professor (ROSA, 2022).

Na avaliação tradicional o mais comum é que o professor não conseguindo motivar o aluno para o trabalho, comece a usar a nota como um instrumento de pressão para obter a disciplina e a participação, mantendo a atenção do aluno.

Para que a avaliação deixe de ser tão temida o aluno deve saber como está sendo avaliado, de onde vai surgir a nota ou conceito, deixar muito claro os critérios e procedimentos adotados, estabelecendo previamente o critério de correção e análise da avaliação.

Avaliação e o cotidiano escolar

A grande proposta hoje está no desafio do desenvolvimento potencial do aluno para que ele próprio alcance a aprendizagem com o auxílio do professor, dos colegas ou através das interações dele com o meio. Assim, o professor não poderá ter uma postura autoritária, um conhecimento pronto, acabado, inquestionável, sem significado para o aluno e nem ser omissos caindo em um espontaneísmo pedagógico, onde tudo é permitido.

De acordo com a autora Rosa (2022), o aluno, por sua vez, deverá ser visto como sujeito e não como objeto do processo de ensino, devendo ser tratado como um ser em formação e, portanto, alguém que poderá ser auxiliado pelo caminho do conhecimento. Mas, para que isso aconteça, a visão de educação deve ser ampla e certamente o planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem deve ser diferente daquela encontrada na maioria das escolas.

Há necessidade de mudanças na forma como as avaliações vêm sendo realizadas, professores têm que classificar seus alunos de acordo com seus desempenhos, considerando que a atual forma de avaliar não oferece oportunidades para os educandos expressarem suas ideias e não existe uma prática em construção, ela se torna um instrumento de verificação e análise de

desempenho final, ou seja, testar os conhecimentos dos alunos pelos erros e acertos de uma prova (ROSA, 2022).

A avaliação não deve ter como objetivo central promover ou reter o aluno, mas deve ser um instrumento que o integre ao processo de ensino/aprendizagem e, a cada realização, redirecione os objetivos e as estratégias desse processo (ROSA, 2022). No processo educativo, o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, tem muito significado e importância, pois é o meio através do qual se evidenciam o progresso do aluno, as mudanças de comportamento e indica as falhas no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação escolar é, pois, responsável pelo acompanhamento e controle sistemático da operacionalização curricular, visando fornecer dados capazes de informar o redirecionamento do planejamento e orientar o desenvolvimento curricular.

Da avaliação depende a possibilidade de contar com dados capazes de informar a tomada de decisões sobre o currículo. Se os dados não existirem, ou improvisos, incompatíveis com a seriedade e responsabilidade com que a educação merece ser tratada.

Segundo Souza, se o currículo for definido como tal, buscar-se-á outra relação, que de acordo com ele é:

[...] da coerência entre ele e o papel do docente e a concepção de aluno no processo de ensino-aprendizagem. O docente deverá ser visto como um elemento fundamental a instituição buscará capacitá-lo para que ele possa desenvolver, do modo mais eficiente possível, as atividades didático-pedagógicas; incentivará o desenvolvimento de seu espírito crítico, para que ele possa formar o aluno nesse sentido; fornecerá a ele condições dignas de trabalho, tais como salário, plano de carreira, valorizará sua função chamando-o a participar ativamente em decisões importantes do processo de ensino (SOUZA, 1994, p. 86).

O professor comprometido com o traçado da rota educativa que deverá seguir terá que, como primeiro passo, compreender um estudo preciso sobre as características, condições e problemas da realidade em que irá atuar, envolvendo aspectos bem definidos: o aluno, o professor e o meio.

O papel do professor é de grande importância neste processo avaliativo. Ele não é o dono do saber e sim o incitador, estimulador, integrador e facilitador. Usando de métodos desafiadores e práticas reflexivas para tornar a aprendizagem eficiente para poder formar seres pensantes, autônomos, questionadores, interativos e atuantes em uma sociedade.

Ao que tudo indica, o aluno constrói seus conhecimentos na dinâmica das interações, que troca e busca, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem é essencial tanto para o aluno como para o professor. Essa ideia é reforçada por Cool:

Ensinar/aprender não se faz de uma forma estanque e passiva - ou seja, o professor ensina (elemento agente) e o aluno aprende (elemento passivo), mas se faz num processo de interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos, a avaliação não pode estar desvinculada da noção de processo [...] (COOL, 1996, p, 79).

A proposta educacional da escola deve ter como objetivo desenvolver a autonomia da criança, tanto social, moral como intelectual. A contribuição do professor deve ser para o pleno desenvolvimento da criança enquanto cidadão favorecendo o seu crescimento.

A maneira como a escola avalia é o reflexo da educação que ela valoriza. Essa prática deve ser capaz de julgar o valor do aluno e possibilitar que ele cresça, como indivíduo e como integrante de uma comunidade.

A avaliação é uma janela por onde se vislumbra toda a educação. Quando indagamos a quem ela beneficia, a quem interessa, questionamos o ensino que privilegia. Quando o professor se pergunta como quer avaliar, descreve sua concepção de escola, de homem, de mundo, e sociedade (ROSA, 2022).

Numa prática positivista e tecnicista há uma ênfase na atribuição de notas e na classificação de desempenho, em testes e provas com resultados quantitativos e numéricos. Neste tipo de avaliação, o mais importante é o produto. Ou seja, reflete uma educação baseada na memorização de conteúdo (ROSA, 2022).

A avaliação qualitativa se baseia numa proposta crítica e visa à melhoria da qualidade da educação. Sua ênfase é no processo. Ela reflete um ensino que busca a construção do conhecimento. Conforme Freire:

O compromisso político e pedagógico do ato de ensinar é garantir a aprendizagem significativa do educando. Aprendizagem que conduz à construção de uma cidadania engajada com a constituição de uma sociedade ética, bonita, humanizada que supere toda a forma de opressão, de desumanização (FREIRE, 1980, p. 63).

Tudo começa na escola que precisa estabelecer objetivos e critérios em seu planejamento e em seu projeto político-pedagógico. É indispensável ter clareza a respeito do que se pretende, é saber qual metodologia adotar e quais recursos utilizar. Cada escola tem suas especificidades. E, ao construir o instrumento de avaliação, ele deve ser coerente com a prática educativa do professor e com a metodologia aplicada. Não se pode ensinar de uma forma e avaliar de outra; é preciso haver coerência.

Ao se avaliar a aprendizagem, também está se avaliando o ensino. É o momento de o professor repensar sua prática e rever sua organização pedagógica, contextualizando-a. Quanto mais ele conhecer as formas pelas quais os alunos aprendem, melhor será sua intervenção pedagógica.

Sabemos que não é dessa forma que acontece na maioria das escolas brasileiras, porque a nossa forma de avaliação está fundamentada numa

pedagogia tradicional que ainda hoje, a prática do método expositivo e provas é preconizada em nossas salas de aula, cujo pensamento do professor é medir, classificar e excluir.

A avaliação classificatória é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita num final de período de ensino. Pois, ainda hoje, ela é amplamente difundida e discutida no meio educacional. Veiga acrescenta que:

A avaliação classificatória concorre para a fragmentação do trabalho pedagógico, ao transmitir ao aluno a ideia da separação, da seleção e da rotulação. A avaliação classificatória, além da fragmentada e desvinculada do processo ensino-aprendizagem, pode ser considerada ameaça, punição, expectativa, tensão emocional e angústia em função do medo das sentenças que podem resultar em fracasso e exclusão (VEIGA, 1996, p. 152).

Assim, a nota alcançada na escola, como um fim em si mesma, acaba ficando muito distante e sem relação com as situações de aprendizagem, interferindo no desenvolvimento cognitivo do aluno, aniquilando sua autoestima e tornando-se instrumento de exclusão.

Na realidade, a avaliação torna-se especialmente problemática, dados os já conhecidos altos índices de reprovação e evasão na escola ocorrem e, sem dúvida, passam pelos resultados da avaliação; seja ela a avaliação formal ou informal (ROSA, 2022).

A avaliação não será apenas um mecanismo de classificação de aluno, mas estará associada ao modo pelo qual a escola pensa e concretiza o currículo e as metodologias, e ao modo como se organiza, observando a flexibilidade que a Lei estabelece.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em 1996, determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final (ROSA, 2022).

UM NOVO OLHAR SOBRE AVALIAÇÃO

A educação no novo milênio não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas, influenciou também sobre a concepção de avaliação. Antes, ela tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo significativos para o aluno (ROSA, 2022).

A avaliação como investigação didática deve auxiliar na busca de respostas do ensino e da aprendizagem. Assim, conforme Castro:

A intervenção do professor na aprendizagem do aluno implica sempre revisão e reorganização do ensino, isto nos leva a crer que ensinar é uma ação que exige permanente investigação e, conseqüentemente, permanente aprendizado. Neste sentido, a avaliação como investigação didática é desencadeadora de reflexões e de autocorreção do processo de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos (CASTRO, 2001, p.183).

Se a avaliação da aprendizagem tem uma finalidade ampla dentro do processo de ensino, então ela deve ser analisada em alguns aspectos específicos, que são a concepção de aprender e ensinar.

De acordo com Rosa (2022), ensinar é um gesto de amor expresso através dos atos de guiar, oportunizar situações, orientar, instruir e transmitir conhecimentos, mas, para que esse processo funcione, é necessário que se considere o desejo de autodescoberta do aluno como importante fator para uma aprendizagem significativa. O ser humano é capaz de autodirigir-se, faz parte dele o potencial natural de aprender; há uma curiosidade inata que o leva a uma busca constante de novas aprendizagens.

Aprender é trazer uma modificação passageira ou duradoura no comportamento do aluno pela própria ação deste e através da interação com outras pessoas ou instrumentos. Aprender é um ato em que o aluno exerce sobre si próprio, não é simplesmente registrar para reproduzir. Aprender consiste em resolver situações, criar regras, reinventar soluções. Essa aprendizagem só será significativa e acontecerá se os alunos interagirem entre si, com o professor e com a sociedade (ROSA, 2022).

O papel do professor consiste principalmente, em introduzir na sala de aula um ambiente cheio de acontecimentos, frases, símbolos, textos, jogos que provoquem uma situação de conflito em que o aluno observe, experimente, assimile e construa seu conhecimento. Conforme Sousa:

Um espaço de liberdade e autonomia, favorece a mobilização de todos os recursos do aluno na assimilação dos novos conhecimentos e na estruturação do pensamento é um ensino que visa uma aprendizagem ampla e procura desenvolver a inteligência, priorizando as atividades do sujeito inserido numa situação social (1994, p. 63).

A avaliação da aprendizagem neste contexto deve ir além de provas e testes, tentará verificar o rendimento através da reprodução livre, com expressões próprias, relacionamentos, experiências, observações e análise do que significou para o aluno. Utilizando instrumentos de avaliação para diagnosticar as necessidades e dificuldades em que os alunos se encontram, desta forma os professores conhecerão as capacidades e limites, verificando o crescimento de cada um.

De acordo com Sant'Anna (1999, p.29) “cabe ao professor fazer aflorar novas capacidades em seus alunos”. Avaliação e aprendizagem são indissociáveis e pressupostos básicos para o sentido da vida.

Avaliar a aprendizagem só acontecerá no momento em que detectarmos interesses e necessidades, buscando assim transformar em realidade as reflexões em ações que beneficiam a aprendizagem do aluno e do ensino do professor. Sobre isso, Silva relata:

Ao se avaliar a aprendizagem também está se avaliando o ensino, pois está se questionando a forma ensinada e sua adequação às várias aprendizagens encontradas em sala de aula, levando à avaliação da prática pedagógica. É o momento para o professor repensar sua prática e rever sua organização pedagógica, contextualizando-a. Quanto mais ela conhecer as formas pelas quais os alunos aprendem, melhor será sua intervenção pedagógica (SILVA, 2002, p. 41).

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então, é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...), é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.

Partindo do fazer dos alunos, podemos ajudá-los a compreender os fenômenos que nos cercam. É importante que o professor provoque, estimule esse processo de compreensão, facilitando a relação sujeito/objeto. Uma ação avaliativa que considera a mediação envolve um complexo de processos educativos a serem desenvolvidos a partir da análise de hipóteses formuladas pelo aluno, através de suas ações e manifestações (ROSA, 2022).

A avaliação deve ser um meio e não um fim para o alcance dos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais. Esse processo inclui uma avaliação inicial, que fornecerá ao professor informações sobre o que o aluno já sabe, definindo o rumo e o nível de profundidade dos conteúdos que serão abordados. Durante o processo de aprendizagem, deve ser feita uma avaliação contínua, com a finalidade de observar os avanços ou redimensionar a sequência didática (ROSA, 2022).

Uma avaliação final torna-se indispensável, pois permite que o professor verifique se os objetivos propostos foram atingidos. Para registrar e acompanhar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos abordados, o professor pode fazer uso de planilhas de acompanhamento individuais. A partir desses documentos é possível observar até que ponto os objetivos dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais foram atingidos.

Demo (2002, p. 40) diz que “ser professor é ser um eterno aprendiz; quem não tem disposição para aprender, quem acha que já sabe, não tem condições de ensinar, qual seja, de fazer o outro aprender”.

Coll aponta a relação entre currículo e avaliação como:

[...] um conjunto de atuações no Projeto Curricular, mediante o qual é possível ajustar progressivamente a ajuda pedagógica às características e necessidades dos alunos e determinar se foram realizadas ou não, e até que ponto, as intenções educativas que estão na base de tal ajuda pedagógica. Assim, a avaliação deve desempenhar duas funções: permitir ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos por meio de aproximações sucessivas; e permitir determinar o grau em que foram conseguidas as intenções do projeto (COOL, 1996, p.146-147).

Avaliar, portanto, é parte da ação pedagógica, sendo a base da reflexão sobre o processo de aprendizagem. Por isso, a avaliação deve ser realizada em diferentes momentos, em situações variadas, respeitando a singularidade dos alunos. Deve levar em conta não apenas o que foi aprendido durante a aula, mas tudo o que está sendo aprendido em diversas instâncias e a partir de outras mediações que não seja só a do professor.

Para se analisar a perspectiva da avaliação enquanto uma ação mediadora, é necessário que se repense a postura do professor diante do processo avaliativo. É preciso reconhecer as relações concretas entre a ação educativa e a avaliação, e buscar uma consciência coletiva do significado desse processo (ROSA, 2022).

A avaliação é o método de se obter as informações desejadas para analisar e interpretar o desempenho do processo ensino aprendizagem tanto do aluno como do professor. Para realizar a avaliação o professor deve recorrer à vários instrumentos que servirão de recurso para tomar decisões para prosseguir ou retomar aos objetivos. Lüdke (1994, p.48) confirma isso dizendo que “as concepções de avaliação são subsidiárias de uma determinada forma de trabalho pedagógico, que inclui metodologia, relação professor-aluno e concepção de aprendizagem”.

É preciso que o professor atualize a sua prática, a partir dos instrumentos avaliativos; ele tem de criar situações por meio das quais o aluno descubra alguma coisa. Só existe situação de aprendizagem quando o aluno é desafiado a descobrir, a utilizar o que se sabe para construir o que ainda não sabe (ROSA, 2022).

Já que a avaliação é algo necessário e importante para reorganizar o processo, gerar novos desafios e melhorar a aprendizagem e ensino é um dever dos professores, que utilizam várias técnicas e instrumentos como: prova objetiva, dissertativa, questionários, anedotário, observações, teste de aproveitamento, mas todos eles voltados para o estímulo e respostas que servem para medir e quantificar o aluno. Sobre essa afirmação, Luckesi discorre que:

Pela função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estético e frenador do processo de crescimento (...) subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constituído: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação (LUCKESI, 1996, p. 35).

No entanto existem professores que utilizam os mesmos instrumentos, porém com outras funções e, uma das funções desses é avaliar seus alunos, observando-os em sua aprendizagem e contribuindo para que estes se superem, pois, a avaliação deve ser para diagnosticar e verificar, assumindo assim uma função orientadora do processo ensino aprendizagem.

Mas o que se percebe é que geralmente a avaliação diagnóstica tem sido usada com a finalidade de descobrir se os alunos merecem tratamento e a avaliação formativa, como um meio de indicar que objetivos o aluno alcançou e os que deixou de alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho realizado, analisou-se a avaliação da aprendizagem e se esta contribuiu positivamente para o desenvolvimento dos alunos da “Escola Brasileira”.

A avaliação se torna uma especial problemática, dado os já conhecidos altos índices de reprovação e evasão que na escola ocorre é, sem dúvida, é uma prática que se arrasta por muito tempo sem grandes mudanças desde que passou a ser usada de forma classificatória, no processo ensino-aprendizagem.

Considerando que avaliar é muito abrangente não se deve medir ou classificar, pois assim reforçar-se-á a ideia de exclusão e de uma sociedade classista. Avaliar sim, para diagnosticar onde está o aluno, identificando necessidades e capacidades, para a partir daí organizar o trabalho a ser desenvolvido, respeitando o aluno e sua individualidade.

A avaliação deve deixar de ser um instrumento de pressão, de controle, de comportamentos dos alunos, pois isso acontece por que o professor desconhece a proposta de trabalho adequada a seus alunos. A escola deve ter uma proposta que os desafie, os mantenha interessados em descobrir, criar e construir, tanto aluno como professor.

Desde que passou a ser incorporada como prática sistemática no ensino, não sofreu muitas alterações, apesar do discurso dos educadores não serem condizentes com suas práticas. Na análise das respostas dos alunos fica claro que o professor ainda não percebe, não observa e não tem sensibilidade para mudar. Essa falta de observação e sensibilidade faz com que o professor aja e reaja de forma tradicional, enfatizando as respostas certas que os alunos fornecem.

A observação e a reflexão do professor devem valorizar as formas peculiares e particulares de os alunos vivenciarem as situações e construir o

seu conhecimento e para assegurar um clima de liberdade, de responsabilidade, sem tensões ou bloqueios. Deve ser um momento de confiança e de respeito sempre aberto às diferentes possibilidades de os alunos se desenvolverem e construir de forma própria e diferenciada o seu conhecimento e que assim se faz necessária uma avaliação diagnóstica e emancipatória.

Conclui-se, portanto, que a avaliação não deveria ser um mecanismo de classificação do aluno, porém, continuam prevalecendo os aspectos quantitativos na mesma, onde acontecem provas e exames que muitas vezes decidem a aprovação ou reprovação do aluno.

Ainda há necessidade de um melhor entendimento sobre as formas avaliativas que tornam o ato pedagógico mais participativo e dinâmico, para que os professores e alunos superem essas formas tradicionais de avaliar.

Quando o processo de avaliação se apresenta de forma descontextualizada da teoria e da prática, fica constatado que o aluno é o mais atingido é o que mais sofre psicologicamente. Isso fica bem caracterizado quando os alunos declararam em seus discursos a concepção que têm de avaliação, como um processo que apresenta estados emocionais abalados e a valorização somente das provas e notas que repercutem na alteração do comportamento do aluno.

Para reverter o processo de avaliação, no estágio que se encontra, é necessário um envolvimento e profunda conscientização dos professores, pais e alunos, utilizando-se para isso todos os meios necessários para viabilizar a ação.

Fica evidente a necessidade de um melhor preparo do professor, não só quanto aos aspectos técnicos, como uma maior conscientização em relação ao comprometimento com a proposta pedagógica. Se a avaliação for eficaz, ela será o ponto de partida na promoção da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se que este trabalho venha a contribuir no sentido de somar aos esforços daqueles que desejam fazer da avaliação um ato educativo e direcionar para uma prática fundamentada em seus pressupostos básicos, de tal maneira que o trabalho pedagógico esteja a serviço do aluno, no que se refere à sua potencialidade de aprender de forma significativa.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Amélia Domingues de. **Piaget e Didática**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- COOL, César, **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Série Fundamentos. Ática, 1996.
- DEMO, 2002. In WILLIAMS, Karem. **Autismo - Síndrome de Asperger: entendendo estudantes com Síndrome de Asperger**. Guia para professores. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/SAAsperger>.

ESTEBAN, MARIA TERESA. (ORG.). **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DA & E, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia D. (coord.). **Avaliação na Escola de primeiro Grau**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica: Funções e Necessidades**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

ROSA, Nelma Simone Santana. PIRES, Jorge da Silva. **A avaliação escolar e suas influências no processo de ensino-aprendizagem**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 03, pp. 186-206. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-avaliacao-escolar>.

SANTA'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

Índice Remissivo

A

- Aprendizagem 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 24, 26, 29, 35, 38, 39, 45, 46, 47, 55, 56, 57, 58, 64, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100
- Autismo 9, 12, 14
- Autonomia 10, 11, 24, 50, 53, 54, 73, 83, 86, 93, 95
- Avaliação 9, 55, 65, 66, 71, 73, 79, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100
- Avaliação classificatória 90, 94
- Avaliação escolar 89, 90, 92, 100

B

- Base Nacional Comum Curricular 5, 10, 13, 49
- Brincadeira 11, 12, 14
- Brincar 11, 12, 13

C

- Capitalismo 18, 25, 66, 68, 70, 83
- Classe Especial 7, 8, 10, 11, 13
- Comunidade 11, 37, 46, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 66, 67, 79, 89, 91, 93, 96
- Congresso Nacional 68, 69, 73
- Constituição Federal 16, 22, 47, 54, 65, 70
- Convivência 7, 43, 46, 56, 76
- Crianças 8, 10, 11, 12, 13, 16, 42, 43, 44, 45, 47
- Cultura 21, 37, 38, 43, 45, 46, 56, 66, 84
- Currículo 7, 9, 10, 44, 48, 50, 54, 55, 56, 57, 60, 72, 77, 79, 81, 82, 83, 85, 92, 94, 97

D

- Deficiência 7, 9, 12, 13
- Deficiência intelectual 7, 9
- Democracia 5, 49, 53, 63, 68, 69, 74, 81
- Desenvolvimento 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 21, 24, 26, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 45, 47, 48, 55, 57, 58, 59, 64, 66, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 83, 85, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 98
- Diversidade 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52, 57, 63, 71, 73

E

- Educação 5, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94
- Educação de Jovens e Adultos 15, 16, 17, 19, 21, 22
- Educação Especial 7, 9, 10, 13
- Educação Infantil 8, 10, 12

Educador 36, 47, 56, 64, 72, 79, 81, 82, 83, 85, 89
 EJA 16, 17, 19, 20, 73
 Emancipatória 55, 99
 Ensino-aprendizagem 46, 56, 58, 64, 72, 73, 76, 79, 82, 83, 84, 85, 90, 92, 94, 98, 100
 Ensino Fundamental 9, 16, 44, 74
 Ensino Superior 44, 49
 Escolaridade 17, 31, 46
 Estágio supervisionado 33, 80
 Étnico-racial 43, 48
 Experiência 13, 19, 23, 24, 27, 28, 30, 37, 44, 88, 89

F

Família 28, 67, 81, 96
 Filosofia 5, 54
 Formação 5, 16, 18, 19, 23, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 40, 44, 45, 48, 49, 52, 55, 56, 57, 60, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 84, 85, 86, 87, 90, 91
 Formação continuada 40, 56, 73
 Formação profissional 30, 33, 63, 64

G

Gestão do conhecimento 35, 36, 37, 38, 39, 40
 Gestão escolar 35, 36, 37, 38, 39, 40, 54, 55, 57, 64, 65, 81

H

História do Brasil 68, 70

I

Identidade 12, 20, 22, 30, 45, 46, 49, 54, 55, 58, 77, 80, 85
 Inclusão 5, 7, 10, 13, 14, 15, 19, 21, 42, 53, 70, 82, 88
 Indisciplina 76, 77, 78, 79, 83, 85, 86, 87
 Inovação 15, 17, 37, 73

L

Legislação 5, 36, 42, 48, 55, 72
 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 22, 54, 55, 86, 94
 Leitura 6, 37, 39

P

Papel do professor 85, 92, 95
 Pedagogia 14, 22, 32, 50, 52, 62, 65, 75, 86, 87, 100
 Planejamento 14, 54, 58, 59, 71, 78, 91, 92, 93
 Plano Nacional de Educação 47, 64
 Prática pedagógica 40, 49, 59, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 96
 Prática social 77, 81, 82, 84, 85
 Professor 7, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 20, 21, 30, 36, 56, 64, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99
 Projeto Político Pedagógico 52, 54, 56, 57, 58, 60, 73

Psicologia Histórico-Cultural 8, 11

Q

Qualificação 16, 26, 28, 77, 84

S

Sala de aula 8, 11, 16, 17, 21, 38, 48, 61, 64, 65, 71, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 96

Ser humano 12, 21, 26, 27, 29, 31, 37, 78, 81, 95

Socioeconômica 26, 68, 84

T

TEA 7, 8, 9, 11, 13

Tecnologia da informação 17, 18, 35, 36

Trabalhadores 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 67

Trabalho 9, 11, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 40, 42, 43, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 64, 66, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 99

