

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ISSN 2965-3401

v. 3:: n.1:: set. 2023



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

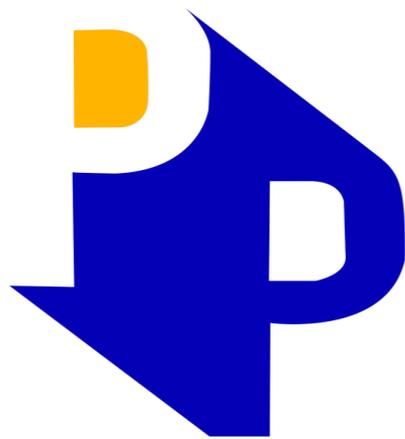


Aula de canto na casa de Alexandre Levy - Oscar Pereira da Silva, 1887 – Domínio Público

Betim/MG

Set./2023

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Rua Firmino Assunção, 377, bairro Bom Retiro, Betim/MG
CEP 32.606-582
Celular. (31) 9 9923-2926 / (31) 9 9132-8191
E-mail: revistapraticaspedagogicas@gmail.com

Projeto Gráfico

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Ilustração

Maria Eduarda Brito Neves

Diagramação

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Ficha catalográfica

Revista Práticas Pedagógicas
v. 3:: n.1:: set. 2023– Betim/MG

Revista Práticas Pedagógicas – 2023

Quadrimestral

ISSN 2965-3401

Educação

EQUIPE EDITORIAL

Responsável pela revista

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis

Coordenação

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Responsáveis pela edição

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

Subeditora

Prof.^a. M.^a Bruna Ingrid de Jesus Silva
Prof.^a. M.^a Márcia de Souza Santos

Conselho científico

Prof. Dr. João Francisco Régis de Moraes - Unicamp
Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis - Prefeitura Municipal de Betim e Contagem
Prof. Me. Hamilton Edson Viana - Prefeitura Municipal de Betim e Belo Horizonte
Prof.^a. Me.^a. Sandra Medina de Souza – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
Prof.^a. Me.^a. Gilsimara Peixoto do Nascimento – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Periodicidade

Quadrimestral: Janeiro, Maio e Setembro

Idiomas aceitos dos artigos

Língua Portuguesa, espanhola e inglesa

A REVISTA

Esta revista é iniciativa do Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis para os docentes das instituições educativas poderem registrar suas experiências didáticas em uma revista pedagógica. Docente há mais de 20 anos, Joaquim tem observado que os professores desenvolvem métodos pedagógicos eficazes que não ultrapassam os portões das escolas, deixando de ser apreciados e utilizados por outros docentes em suas práticas pedagógicas. O Prof. Me. Hamilton Viana ao ouvir o relato da proposta sinalizou de maneira positiva e juntos organizaram a revista, que em seguida foi apresentada ao Grupo de Pesquisas de Práticas Pedagógicas, que envolve professores da educação pública, do qual os dois são criadores. O primeiro exemplar previsto para o mês de janeiro de 2023.

Práticas Pedagógicas são ações educativas realizadas em qualquer ambiente dentro ou fora de uma instituição escolar, que envolvem alunos e professores de qualquer segmento do ensino, seja ele Infantil, Fundamental, Médio, Técnico, Graduação, Mestrado ou Doutorado, que juntos proporcionam o ensino-aprendizagem qualificado.

O objetivo desta revista é promover o diálogo e a reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de qualquer disciplina das instituições educativas. Trata-se de um periódico em formato eletrônico, sem custos envolvidos no processamento ou publicação, com periodicidade contínua.

Estamos abertos a receber doações em qualquer valor para manutenção do site de divulgação e oferecemos também espaços para apoios comerciais como forma de manter a Revista Práticas Pedagógicas em circulação.

Os avaliadores podem ser membros do Conselho Editorial e ou pareceristas externos na área da educação ou áreas afins, de acordo com afinidades temáticas, registradas em seus currículos na Plataforma Lattes.

As submissões das práticas serão recebidas em fluxo contínuo, sendo que os autores podem enviar seus textos a qualquer momento, para o e-mail revistapraticaspedagogicas@gmail.com. As informações dos autores serão usadas unicamente para fins desta revista. Cada trabalho pode ter até três autores, porém, um deles precisa estar na ativa ou ter participado da prática pedagógica em qualquer modalidade de ensino.

O autor deve identificar a natureza do seu trabalho, entre:

1. **Relatos de experiência, sugestões de práticas pedagógicas e análises e críticas de práticas pedagógicas em forma de artigo** – trata de aspectos relevantes de conteúdos trabalhados nas instituições de ensino, sugestões de práticas e análises e críticas de práticas pedagógicas. De acordo com suas características, sugere-se que tenha introdução, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos, apresentação e discussão dos resultados, considerações finais e referências, sem que tenha que obrigatoriamente utilizar esses subtítulos.
2. **Relatos de experiência** – apresentação de práticas em sala de aula. Deve descrever o público-alvo da atividade, a metodologia e os resultados alcançados.
3. **Análise de livros didáticos sobre práticas pedagógicas** – trabalhos que versem sobre temas científicos relacionados às práticas pedagógicas.
4. **Entrevistas** – transcrição de entrevistas realizadas com pessoas relevantes para a educação sobre práticas pedagógicas.
5. **Resenha** – comentários sobre livros, artigos, revistas, filmes, vídeos, músicas e artistas que têm como tema as práticas pedagógicas.
6. **Atividades educacionais** – sugestões de práticas pedagógicas a serem realizadas devem incluir: o tema, a metodologia e os objetivos pretendidos.

Um modelo do formato de relatos de práticas pedagógicas em forma de artigos se encontra disponível para download por meio do seguinte link: [Relatos de experiência em formato de artigo](#)

O Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas

Surgiu em 2018, nos corredores das instituições escolares dos municípios de Belo Horizonte, Betim e Contagem, em Minas Gerais, em uma conversa informal entre os Prof. Me Joaquim Pires dos Reis, o Prof. Me. Hamilton Viana e a Prof^a Me^a Bruna Ingrid de Jesus Silva. Naquele tempo, uma semente foi plantada e, em pouco tempo, formou-se um grupo de pesquisa de professores que investigavam suas próprias práticas pedagógicas, pela pesquisa-ação-formação-continuada.

O Grupo compreendeu que o melhor método para analisar as próprias práticas pedagógicas seria pela pesquisa-ação-formação-continuada tendo a escola como local de pesquisa. A pesquisa-ação-

formação é defendida como uma concepção de conceder o conhecimento da ação, de caráter colaborativo e reflexivo entre os sujeitos que são pesquisados, os pesquisadores e os formadores a fim de proporcionar maior autonomia para os alunos no ensino-aprendizado,

Os sujeitos envolvidos nessa ação educativa se motivam quando compreendem certos detalhes da docência, fazem modificações e facilitam o ensino-aprendizado, provocam mudanças comportamentais e constroem formação pela pesquisa-ação. O termo formação-continuada nesta pesquisa perpassa pela intenção de que os educandos educadores sejam pesquisados/pesquisadores/formadores das suas práticas docentes, do seu ensino-aprendizado no ambiente escolar.

O Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas é acessível à participação dos pesquisadores interessados em contribuir na promoção de uma aprendizagem significativa multiplicadoras de práxis sociais. Por consequência, permite trazer uma contribuição ímpar com olhares exotópicos evidenciando que a concepção do periódico se completa com a tríade autor, texto e leitor em busca constante de novas ações pedagógicas.

Contato



31-99923-2926 (Joaquim Reis)

31-99132-8191 (Hamilton Viana)



revistapragmaticaspedagogicas@gmail.com



[revista_praticas_pedagogicas](https://www.instagram.com/revista_praticas_pedagogicas)

SUMÁRIO

Entrevista

09 - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH

SILVA, Vânia Adriana Pereira Costa e

Artigos

16 - Ecologização das Sociedades e Educação Ambiental

REGIS DE MORAIS, João Francisco

36 - Aspectos Curriculares e Pedagógicos no Ensino Superior: Alguns Saberes Docentes Necessários à Prática Educativa de Questões Raciais e Étnicas

SILVA, Igor Marcos Lemos
MEIJER, Rebeca de Alcantara e Silva Meijer

52 A Coordenação Pedagógica do Século XXI, Os desafios do ensino remoto e a necessidade de transformação

SOUZA, Sandra Medida de
OLIVEIRA, André Luiz de

63 - O Programa Se Liga na Educação: de ferramenta de redução dos impactos da pandemia na educação às novas possibilidades metodológicas

FIGUEIREDO, Fernando Lucas Oliveira

72 - O papel da coordenação pedagógica durante o necessário isolamento frente à pandemia da COVID-19: das políticas públicas à reinvenção das práticas

FARIA, Roselita Soares de

Relato de Experiência

83 - Estratégia no Serviço do Atendimento Educacional Especializado
E.M. Dona Babita Camargos - Contagem - MG

MENEZ, Eni da Conceição

91 - Releitura de imagem
E. M. do Bairro Jardim das Rosas - Ibitaré - MG

GOMES, Fabiana de Fátima

96 - Aprendizagem através da temática dos alimentos: Um estudo para promover a alfabetização e o vocabulário em alunos do primeiro ano.

ZAN, Meriele Ana

Ensaio

109 - Letramento: um conceito - várias definições Literacy: one concept - several definitions

SOUZA, Sandra Medida de

Entrevista

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH



Revista Práticas Pedagógicas¹

SILVA, Vânia Adriana Pereira Costa e²

De acordo com o médico Dráuzio Varella, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH é registrado na medicina como distúrbio neurobiológico crônico e atinge cerca de 3% até 5% das crianças, principalmente nos meninos, em idade escolar. O Ministério da Saúde ressalta que o tratamento deve ser de modo múltiplo e associar medicamentos com psicoterapia e fonoaudiologia e que pais e professores precisam estar bem informados, pois são agentes importantes no desempenho do ensino aprendizagem da criança.

“Sempre fui muito inquieta, um comportamento difícil nas escolas, local onde minha mãe ia quase toda semana para ouvir reclamações sobre minha postura de aluna. Quando estava a cursar o 5º ano do Ensino Fundamental, os distúrbios se acentuaram, por consequência, minha mãe passou a frequentar a escola com mais intensidade! Eu era um demônio em forma de gente! Cabulei muita aula e quando ia para a escola, aprontava horrores. Eu tinha dificuldades de copiar a matéria do quadro, em alguns conteúdos, registrava somente palavras chaves. Quando ia rever a matéria para prova, ao decodificar as palavras chaves, lembrava de todo o conteúdo. Lembro que por causa de meio ponto para alcançar a média, o professor de matemática mandou bilhete para minha mãe comparecer pela “milésima” vez à escola. Ao reportar a situação, o professor enfatizou que minha mãe tinha autonomia para decidir se eu passaria ou não no ano escolar. Mesmo prometendo me esforçar mais, que iria

¹ Equipe da Revista Práticas Pedagógicas

² Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Internacional de Curitiba (2013), Especialização do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional, supervisão e Gestão Escolar (2016). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional. Trabalhou como Professora PEB E.E. José Mendes Correia, Coordenadora Pedagógica no Instituto Infantil Cantinho Mágico, Psicopedagoga da Rede Municipal da Cidade de Igarapé (efetivo-atual), Pedagoga na E.M. Frei Edgard Groot, Prefeitura Municipal de Betim. <http://lattes.cnpq.br/8089997188575860>

estudar o suficiente e mostrar que era capaz de melhorar minha nota, minha genitora enfatizou: “ser reprovada será o seu maior castigo, pois já não sei mais o que fazer para melhorar seu comportamento”. Aquela decisão foi a morte para mim! Pouco minutos depois fui para o pátio chorar, e de lá ouvi o professor falar: “ Eu sinto em lhe dizer, mas, sua filha não vai conseguir tirar o segundo grau, se chegar ao sétimo ano será muito”. Foi mais uma pancada! Achei um absurdo aquela fala. Mas, percebi que tinha que mudar. Eu sabia que podia vencer todas as etapas do Ensino Regulamentar. Prometi que ia provar para minha mãe, a capacidade de estudar e me formar. Não foi fácil! A inquietude na sala continuou, não conseguia copiar a matéria do quadro, mas cumpri o que havia prometido, completei o segundo grau.

Para cursar a Faculdade, optei pelo Ensino a Distância - EAD-, assim como foi com as pós, mas tinha que ir à faculdade duas vezes na semana, na verdade o curso era semi presencial. Continuei cabulando aulas, quando assistia alguma, falava o tempo todo. Nem a maternidade mudou meu comportamento! A situação era tão crítica que o diretor da faculdade, que ficava na rua da Bahia, em Belo Horizonte, veio até mim com uma proposta. “Não precisa frequentar as aulas, deixe comigo sua carteirinha para que eu possa registrar sua presença e no dia da prova você vem e faz”. Aceitei a proposta sem pestanejar! Estudei e entregava os trabalhos antes dos meus colegas, todos por e-mail. No dia da prova eu ficava *sozinho* em uma sala, sem estímulo, mas eu queria vencer, e venci.

Descobri que eu *sou TDAH por causa do meu filho*, que até completar dois anos de idade, não dormia quase nada. Eu trabalhava em duas escolas do Estado de Minas Gerais, cargo completo e tive que abandonar meu trabalho para cuidar do meu filho. A situação era caótica, resolvi buscar ajuda médica. Foi aí que o profissional da saúde me relatou que meu progenitor havia herdado de mim, alguns transtornos do TDAH. Quase tive uma síncope! Depois de diagnosticada pelo médico da área do TDAH, descobri que tenho Transtorno Obsessivo-compulsivo (TOC). Por causa da pandemia da Covid-19, que afetou bastante o meu emocional, fiquei com depressão, transtorno ansioso generalizado. Nos últimos anos, por causa do esgotamento profissional, somado ao meu quadro clínico de saúde, estou com Síndrome de Burnout. No momento faço terapia com medicação.

Passei em segundo lugar no concurso para psicopedagoga da cidade de Igarapé no ano de 2014, trabalho no Núcleo de Assistência aos Sistema Educacional (NASE), que fica na Secretaria de Educação de Igarapé. Trabalhava como coordenadora do setor e também ia para as escolas fazer itinerância. Na itinerância conseguia, com olhar clínico, sem necessidade de aplicação de testes,

identificar alunos com transtorno de aprendizagem/dificuldades e algumas deficiências.

Meu talento na minha profissão é avaliar e descobrir alunos *TDAH e autistas*, que estudam na rede municipal de educação de Igarapé. Atender em consultório me adoece, não consigo ficar por muito tempo em ambiente fechado e ficar aplicando questionários extensos. Por força da lei, hoje trabalho em consultório e faço atendimento psicopedagógico clínico.

Quando olho para o passado, assim como as demais pessoas, tenho tristeza e alegria. Um fato triste que posso relatar foi uma entre as várias falas dos profissionais da educação. “Aquele vai puxar carroça quando tiver mais velha, não quer nada com nada.” A questão é que eu não conseguia acompanhar a turma, então bagunçava. O fato alegre é que venci na vida! Enfatizo aos professores, quando visito as escolas. O conhecimento do aluno com TDAH está na cabeça e não no papel, registro para nós é a morte. Precisam ter essa ponderação conosco, saber que temos limitações com o registro, mas, nosso conhecimento é vasto.

1. O que caracteriza uma criança com TDAH?

Como afirma Alves (2021), é importante observar seu comportamento em diferentes ambientes e dias. A criança pode apresentar movimento excessivo do corpo, dificuldade em permanecer sentada, falar demais e interromper conversas. O diagnóstico é feito pela observação da presença de pelo menos seis dos nove sintomas perceptíveis, por pelo menos seis meses, em dois ou mais ambientes. Alguns dos sintomas incluem dificuldade em prestar atenção, não seguir instruções e dificuldade em terminar tarefas.

Foto1. Escala Adult Self-Report Scale para avaliação do Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade.

Escala ASRS-18 TDAH		NOME: _____	DATA: _____	DATA PRÓXIMA CONSULTA: _____	
Por favor, responda as perguntas abaixo se auto-avaliando de acordo com os critérios do lado direito da página. Após ler cada um dos itens, circule o número que corresponde a como você se sentiu e se comportou nos últimos seis meses.					
	NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	FREQUENTEMENTE	MUITO FREQUENTEMENTE
1. Com que frequência você comete erros por falta de atenção quando tem de trabalhar num projeto chato ou difícil?	0	1	2	3	4
2. Com que frequência você tem dificuldade para manter a atenção quando está fazendo um trabalho chato ou repetitivo?	0	1	2	3	4
3. Com que frequência você tem dificuldade para se concentrar no que as pessoas dizem, mesmo quando elas estão falando diretamente com você?	0	1	2	3	4
4. Com que frequência você deixa um projeto pela metade depois de já ter feito as partes mais difíceis?	0	1	2	3	4
5. Com que frequência você tem dificuldade para fazer um trabalho que exige organização?	0	1	2	3	4
6. Quando você precisa fazer algo que exige muita concentração, com que frequência você evita ou adia o início?	0	1	2	3	4
7. Com que frequência você coloca as coisas fora do lugar ou tem dificuldade de encontrar as coisas em casa ou no trabalho?	0	1	2	3	4
8. Com que frequência você se distrai com atividades ou barulho à sua volta?	0	1	2	3	4
9. Com que frequência você tem dificuldade para lembrar de compromissos ou obrigações?	0	1	2	3	4
PARTE A - TOTAL					
1. Com que frequência você fica se mexendo na cadeira ou balançando as mãos ou os pés quando precisa ficar sentado (a) por muito tempo?	0	1	2	3	4
2. Com que frequência você se levanta da cadeira em reuniões ou em outras situações onde deveria ficar sentado (a)?	0	1	2	3	4
3. Com que frequência você se sente inquieto (a) ou agitado (a)?	0	1	2	3	4
4. Com que frequência você tem dificuldade para sossegar e relaxar quando tem tempo livre para você?	0	1	2	3	4
5. Com que frequência você se sente ativo (a) demais e necessitando fazer coisas, como se estivesse "com um motor ligado"?	0	1	2	3	4
6. Com que frequência você se pega falando demais em situações sociais?	0	1	2	3	4
7. Quando você está conversando, com que frequência você se pega terminando as frases das pessoas antes delas?	0	1	2	3	4
8. Com que frequência você tem dificuldade para esperar nas situações onde cada um tem a sua vez?	0	1	2	3	4
9. Com que frequência você interrompe os outros quando eles estão ocupados?	0	1	2	3	4
PARTE B - TOTAL					

Adaptação transcultural para o português da escala Adult Self-Report Scale para avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. Rev. Psic. Clin. 33 (4): 188-194, 2006.

Fonte: <https://opsicologohenrique.com.br/asrs-18/>

2. Os sintomas do TDAH se manifestam na criança e podem perdurar a vida toda?

De acordo com Drauzio Varela (2020), é um distúrbio neurobiológico crônico que se caracteriza por desatenção, desassossego e impulsividade. Esses sinais podem manifestar-se na infância, mas podem perdurar por toda a vida, se não forem devidamente reconhecidos e tratados.

3. O TDAH foi descoberto em meados do século 19 e pode ser classificado em três tipos, quais são eles?

De acordo com Desiderio et al (2020) existem três tipos de TDAH:

TDAH com predomínio para desatenção: a criança tem dificuldades para concentrar, distrai por qualquer estímulo externo e por consequência comete erros, evitam se envolver em atitudes que exigem esforço mental além do seu espaço de conforto. Enfatiza-se a dificuldade em definir objetivos e metas, procrastina atividades mais complexas, desinteresse por assuntos que não lhe atrai, negatividade em responder, inquietos e mania de mexer com as mãos e os pés em excesso.

TDAH com predomínio para hiperatividade/impulsividade: predomínio de hiperatividade e impulsividade, demonstra dificuldades para lidar com as frustrações, comportamento explosivo, pensamento acelerado com capacidade de verbalizar com rapidez, submete a atividades multitarefas e realiza mudanças de planos de súbito.

TDAH Combinado: apresenta todos os sintomas listados nos outros dois tipos.

Vale enfatizar que em adultos é mais comum a desatenção e o esquecimento nas tarefas do cotidiano e no trabalho. São inquietos, extremamente impulsivos, taxados como egoístas, o uso de álcool e outras drogas é bem mais frequente.

4. Quais as comorbidades de uma pessoa com TDAH?

De acordo com o Ministério da Saúde (2023) Distúrbio de aprendizagem: rendimento escolar abaixo e recusa para fazer atividades; Transtorno Opositor Desafiador: indisciplina culpa o outro pelos seus erros, dificuldades em aceitar correções; Transtorno Bipolar: alternância entre depressão e momentos de euforia, frequência entre pessoas de 15 a 25 anos; Distúrbio de Conduta: indisciplina constante e ameaçadora, falta de empatia e tendências para a mentira; Depressão: irritabilidade, impulsividade e baixa autoestima; Disforia Sensível à Rejeição (DSR) sofre com frustração, vergonha, sensação de humilhação e pânico;

5. Quais são as causas do TDAH?

Drauzio Varella (2020) enfatiza:

Meio ambiente: Certos fatores ambientais, como exposição ao chumbo quando criança

Problemas durante o desenvolvimento: adversidades relacionadas ao sistema nervoso central em determinados momentos do desenvolvimento neurológico.

Predisposição genética e ocorrência de alterações nos neurotransmissores, os fatores ambientais e neurológicos ainda estão em estudo.

6. Quais são os sintomas do TDAH?

De acordo com Santos e Vasconcelos (2010), os sintomas assim podem ser descritos: falta de foco, pouca habilidade de gerenciamento de tempo, desorganização, impulsividade, ataques de raiva, esquecimento, falta de motivação, inquietação e ansiedade, fadiga, autoimagem negativa e problemas de relacionamento

7. Enfatiza o predomínio de cada sintoma do TDAH no estudante.

Para o Ministério da Saúde (2023)

Desatenção: Dificuldade de organizar, seguir instruções, distraem com facilidade, esquecem de fazer atividade escolar, de encontrar objetos, dificuldade com detalhes, demora para fazer as tarefas e por causa do descuido e distração cometem erros que prejudicam a aprendizagem.

Hiperatividade: São ansiosos e falam muito no decorrer das atividades.

Impulsividade: Falta de paciência, precipitação em responder e intromete nas conversas alheias.

8. Como um pai consegue perceber que o filho tem TDAH?

Para Dráuzio Varela (2020), os pais têm dificuldades de perceberem os distúrbios, principalmente quando é filho único, na maioria dos casos são os professores que percebem o distúrbio TDAH na criança nos primeiros anos escolares, mas o diagnóstico é clínico.

9. Fale do tratamento do TDAH?

De acordo com Santos e Vasconcelos (2010), o tratamento engloba intervenções psicoterápicas e ou farmacológicas em parceria com familiares, profissionais da saúde, da educação e da própria criança.

10. Como um Psicopedagogo trabalha com TDAH.

O meu trabalho como psicopedagogo junto a crianças com TDAH é primordial, pois auxílio no estímulo, tento prevenir as dificuldades de aprendizagem, possibilitou meios dentro da escola para que o aluno consiga superar seus desafios e contribui para que os problemas anteriores ao seu ingresso na escola não agravar seu desenvolvimento. Passo orientações para os professores, com estratégias pedagógicas que satisfaçam as necessidades do aluno hiperativo e também faço intervenção nos obstáculos de sua aprendizagem.

11. Em sua experiência como pedagoga, quais rótulos depreciativos uma criança com TDAH pode sofrer?

São rotuladas como "crianças-que-não-aprendem", que “não sabem nada”, “burras” e como portadoras de alguma doença mental.

12. Qual a sala de aula ideal para o estudante com distúrbios do TDAH?

Seria a sala com modalidades de ciclos, onde essa criança teria seu tempo certo de aprender e a amadurecer. A princípio, é interessante adotar algumas táticas para facilitar a concentração do aluno. A sala de aula é um local plural, ou seja, cada um traz uma peculiaridade. Isso pode chamar a atenção da criança. Sugestões iniciais para driblar as distrações e que podem ser encontradas no ambiente escolar:

- Não deixe o aluno próximo a janelas e portas: qualquer atividade ou ruído vindo da parte externa tende a distraí-lo;
- Coloque-o sentado perto à sua mesa, na primeira carteira;

- Mude-o de lugar sempre que perceber que algo ‘ameaça’ sua atenção ao conteúdo.

Hoje em dia, os suportes multimídia servem como uma alternativa eficaz para auxiliar os educadores. Os equipamentos audiovisuais são essenciais: filmes, animações, clipes animados e trechos de peças publicitárias (que respeite a faixa etária do pequeno) tendem a dar um tom mais lúdico à aula.

Além disso, existem outros materiais que podem complementar a estratégia pedagógica, como jornais, revistas, gibis, jogos de tabuleiro, desenhos, entre outros. Tudo isso pode ser utilizado junto com os recursos multimídia citados acima.

13. Qual sua orientação para os professores que ainda não têm familiarização com crianças com distúrbios do TDAH?

Procurar se familiarizar através de formação continuada, palestras, pós graduação, fóruns, bate papo e rodas de conversas para trocas de experiências e debates na área de inclusão.

Referências

ALVES, Aline Castro. **Diagnóstico de TDAH em crianças requer cuidado**. Fundação Hospitalar dos Estados de Minas Gerais. Setembro de 2021. Disponível em: <https://www.fhemig.mg.gov.br/noticias/2170-diagnostico-de-tdah-em-criancas-requer-cuidado> Acesso em: 28 de maio de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH** disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hipera-tivi-dade-tdah>. Acesso em: 12 de abril de 2023

DESIDERIO, Rosimeire C. S. and MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S.. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH):** orientações para a família. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2007, vol.11, n.1 [cited 2020-11-24], pp.165-176.

OLIVEIRA, Henrique. **Escalas ASRS-18 TDAH**. 16 de setembro de 2021. Disponível em: <https://opsicologohenrique.com.br/asrs-18/> Acesso em: 28 de maio de 2023

SANTOS, Letícia de F.; VASCONCELOS, Laércia Abreu. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar**. Revista Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Out-Dez 2010, Vol. 26 n. 4, pp. 717-724. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/xD3ksy5k_VHLqFVQyGL5jtzz/?format=pdf&lang=pt Acesso em 01 de jun. de 2023

VARELLA, Drauzio. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH** – março de 2020. disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/tdah-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade/>. Acesso em: 20 de abril de 2023

Artigos

Ecologização das Sociedades e Educação Ambiental

Ecologization of Societies and Environmental Education

MORAIS, João Francisco Regis de¹

Resumo

Nomes de períodos como Paleolítico, Mesolítico e Neolítico neste texto resumimos como o total da história humana. Todavia, ecologização é nome de algo que ocorreu a partir do século XX recém-findo. Após análise da complexidade do progresso moderno, neste ensaio/capítulo, seu autor focaliza três Ecologias (Natural, Social e Humana), em análise propriamente educacional.

Palavras-chave: ecologização - sociologia - ecologia educacional - modernismo.

Abstract

Names of periods such as Paleolithic, Mesolithic and Neolithic in this text we summarize as the total of human history. However, greening is the name of something that has occurred since the 20th century that has just ended. After analyzing the complexity of modern progress, in this essay/chapter, the author focuses on three Ecologies (Natural, Social and Human), in a strictly educational analysis.

Keywords: greening - sociology - educational ecology - modernism.

INTRODUÇÃO

É frequente pensar-se que os problemas ambientais são realidades apenas do Mundo Moderno e da contemporaneidade. Trata-se de pensamento incorreto, pois crises ambientais acompanham os seres humanos desde as eras mais primevas de sua existência na Terra. É bem verdade que a Ecologia se tornou uma ciência apenas no século XX, mas as dificuldades ambientais já existiam em um passado que, de tão remoto, se assemelha a um segmento da vida ocorrido em um planeta que não o nosso.

¹ Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atuou como Professor-doutor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Professor titular aposentado da unicamp Publicou mais de 75 artigos em periódicos especializados e diversos trabalhos em anais de eventos. Possui 30 capítulos de livros e 52 livros publicados. Em seu currículo lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: contemporaneidade, educação socio-comunitária, hermenêutica, intersubjetividade, ecologia, filosofia, linguagem e midiologia. <http://lattes.cnpq.br/0869069076948376>

Alain Lipietz, diretor de investigações do Centro Nacional de Pesquisas Científicas da França (CNRS), em sua obra *O que é a ecologia política? A grande transformação do século XXI*, estuda a evolução dos problemas ambientais desde os primeiros tempos da pré-história (2002, cap. 3, *passim*). Argumenta Lipietz que na era paleolítica, cuja duração se estima em aproximadamente 500.000 anos, o ser humano que vivia apenas da coleta de frutos e da caça, e que enfrentou um mundo muito mais das tempestades e das feras do que dele próprio, arrostava (de forma mais ou menos consciente), um problema central: o da capacidade de território para suportar uma *carga humana* (uma população).

Na medida em que se foram aperfeiçoando as formas de caça, fazia-se rápido o esgotamento de um território e a emigração se tornava necessária e inevitável. Afinal, a permanência em um território esgotado, instalava o problema ambiental da *escassez* e da fome. Grupos populosos saíam à procura de outras terras mais preservadas, nas quais abundassem os frutos e as caças, pois, o problema fundamental de sobreviver tinha que ser resolvido a cada dia. Com a reprodução, cresciam os bandos e grupos maiores aumentando a carga humana para os novos territórios buscados.

Já no período Neolítico, grandes transformações ocorreram, substituindo-se a velha ideia de *extrair do ambiente* pela nova concepção de se *produzir junto* com o ambiente. No Neolítico se dá uma revolução cultural que pode ter sido a maior já vivida, até hoje, pela humanidade. É descoberto o plantio de sementes e passa-se a praticar o cultivo da terra; chega-se à domesticação de animais, a conceitos básicos de adubação e irrigação, bem como a formas de armazenagem e conservação de alimentos, ora com sal, ora com gelo natural; atinge-se uma metalurgia incipiente (fundição de metais), chega-se a formas de escrita pictográficas e são criados os primeiros centros urbanos. Como se vê, uma extraordinária revolução cultural que durou, aproximadamente, entre 7.500 a 8.000 anos a.C.

Crises agora sociais surgem (campo x cidade; cidade x cidade), continuando – aliás até hoje – as crises de escassez, tais como podem ser vistas em intensidade dramática em regiões da África e noutras do chamado Terceiro Mundo.

Já entrada a história propriamente, o Mundo Antigo segue com as duas formas de crise (escassez e conflitos sociais), às vezes de modos mais suportáveis e outras não. De todo modo, uma imensa dificuldade estava reservada para a Idade Média – a qual no Ocidente conhecemos em sua configuração europeia. É que a Europa chega, no medievo, à saturação de sua capacidade de carga humana territorial. Em 1346, a peste reduz a população da Europa à metade e instala uma crise bissecular. Dois séculos foram necessários para recompor a população europeia de 1346. Segundo Lipietz, na Idade Média a Europa viveu uma “crise econômico-ecológica-sócio-demográfica” (2002, p. 42).

O Renascimento (séculos XV e XVI) dá ensejo a um reequilíbrio da relação: homem, ambiente e sustentabilidade. Porém, com o declínio do feudalismo, a reinserção da moeda (dinheiro) na dinâmica econômico-financeira, os trabalhadores, antes acomodados à renda em espécie (salários pagos com gêneros alimentícios) passam a reivindicar a renda em dinheiro. É a revolução agrícola, que estará vigendo até o século XIX, simultaneamente a outras transformações. Com a reintrodução do dinheiro e de um capitalismo primitivo se dá o começo do fim dos bens comunais e o processo crescente do individualismo que menosprezaria a ideia de *bem comum*. Não podemos dizer que, no segmento em foco, inexistiram problemas ambientais; apenas que, no período renascentista, a agudeza de tais problemas foi mais moderada.

Já do século XVIII em diante, na continuação mesma do Mundo Moderno, dão-se as chamadas “revoluções capitalistas mais predatórias” (LIPIETZ, 2002, p. 44 e sgs.). A Revolução Agrícola precedendo a Revolução Industrial, sendo que esta última, que se inicia no último quarto do século XVIII, tem consequências de suma importância que vêm até aos nossos dias. Lipietz anota:

A invenção da máquina a vapor e os múltiplos ‘ofícios mecânicos’ aceleram esse imenso movimento de crescimento da produtividade do trabalho. Faz isso consumindo cada vez mais energia para produzir a mesma quantidade de trigo (...). Porém a energia parece inesgotável: o carvão substitui a madeira, o fraco moinho de água é substituído pela turbina elétrica. Os limites da capacidade de carga ‘natural’ parecem recolher-se para mais além do horizonte. As crises de escassez ‘naturais’ (devidas ao clima e às más colheitas) desaparecem. (...) As crises ecológicas se fazem ainda mais artificiais: é o afã do lucro que as provoca no exato momento em que ‘a terra alimenta os seus homens. (2002: p. 44).

Era ainda, e mais agudizada, a crise econômico-ecológico-social que, crescentemente, adentraria o século XX fazendo eclodirem, no Mundo Contemporâneo, as mais superlativas crises ambientais com seu séquito de ameaças ao próprio ser humano. Será o tempo do superconsumismo e da reificação (coisificação) da vida humana; da exploração da energia nuclear tão perigosa; de uma concepção um tanto delirante de “infinitude das fontes energéticas”, em uma ideologia de *progresso* que, com cara de esperança, ia levando à desesperação. A automação computacional vem em socorro de sociedades complexas e, com seus últimos avanços, acaba humilhando o ser humano (quando usada perversamente). Tempo de uma incontida queima de combustíveis fósseis que, juntamente com outros desvarios, põe excesso de gás carbônico na atmosfera e vai provocando desequilíbrios estruturais.

Pois bem; a “ecologização das sociedades”, vista esta como aguda conscientização, se dá no século XX. Disto trataremos para que melhor possamos entender as urgências da educação ambiental. Nesta introdução nos dedicamos a demonstrar que problemas ambientais sempre existiram, mas o homem levou milhares de anos para se conscientizar deles.

1. A ecologização das sociedades.

Não denominaremos “ecologização das sociedades” o surgimento de problemas ambientais, de vez que estes, conforme demonstrado, sempre existiram ao longo da trajetória humana na Terra. O que aqui focalizamos é, em termos de ampla vida social, uma realidade do século XX; afinal, a Ecologia faz-se em uma ciência pela década de 1930, aproximadamente, e, logo em 1945, o mundo se assustou de forma desmedida com as bombas atômicas que destruíram as cidades japonesas de Nagasaki e Hiroshima, praticamente dizimando suas populações.

Aos aspectos agora mencionados, seguiram-se outros sucessos assustadores, mesmo nas tentativas de uso pacífico da energia nuclear. Os desastres nos reatores das usinas de *Three Mile Island* (EUA) e Chernobyl (antiga União Soviética), e o infortúnio vivido por Bopal em sua tragédia com a fuga de gases tóxicos, causadora de mortes e enfermidades – esses e outros acontecimentos fizeram os homens e mulheres mais conscientes voltarem-se para o conhecimento ecológico e para os cuidados ambientais. O ser humano precisou de poder sobre as forças da natureza, buscou empenhadamente tal poder e, agora, o que mais o deixava atônito era ter perdido o poder sobre os seus poderes. Afinal, empresários da indústria que parecem viver (como os irracionais) sob um *presente esmagador*, - e não só empresários! – presos na obsessividade por lucros e vantagens, não conseguem pensar nos recursos limitados de nosso planeta e menos ainda no direito à vida das gerações futuras. Os filhos dos filhos de seus filhos? Bem, isto não cabe no âmbito de visão dos imediatistas.

No ano de 1962, a pesquisadora Rachel Carson marca a história editorial no século XX com a publicação do seu livro *Silent Spring* (Primavera silenciosa). Sua obra abalou o mundo, de vez que, pela primeira vez, denunciava-se a contaminação do nosso planeta e das nossas vidas pelo abuso de pesticidas e agrotóxicos, ambos fazendo também trajetórias subterrâneas e contaminando os veios de água doce tão necessários à vida humana. Também Paul Ehrlich expõe ao mundo todas as suas apreensões com o aumento demográfico exponencial, praticamente retomando, em novas bases, as preocupações de Malthus, no século XIX (1996: p. 16).

Eis por que o socioambientalista e educador Mauro Grün discorre sobre o *medo planetário*, citando os sociólogos Alphonse e colegas, do seguinte modo:

(...) ao final deste segundo milênio, a expressão mais manifesta da ecologia é o medo. Não um medo surdo, apático e com vergonha de si mesmo, mas um medo ostensivo, que é dito e escrito, apregoado e filmado, e se oferece em um espetáculo nas dimensões da mundialização da comunicação (...). Os fenômenos da moda, o gosto sensacionalista da mídia não são, no entanto, os únicos responsáveis. O grande medo ecológico cresce em terra fértil. Ele se alimenta da incessante descoberta de novos estragos do progresso, tanto em nossa porta

quanto do outro lado do mundo. Cresce com inventário científico, constantemente renovado, com atentados graves e mesmo irremediáveis, que o homem causou aos três elementos naturais – a água, o ar, a terra. (*Apud* Grün, 1996, p. 19).

E dizer que encontramos pessoas que se dizem politizadas a opinarem que as preocupações ecológicas são, às vezes, modos de alienação quanto à exploração e o descuido de seres humanos que estão à nossa frente! Que tipo de politização é este que até hoje ignora que toda preocupação ecológica é, *antes de tudo*, sócio-política? Pensamos que as pseudo-politizações são, às vezes, formas agudas de alienação. Pois logo a ecologização das sociedades, que ao nosso ver tem seu ápice com a publicação (nos anos de 1970) de um histórico relatório do Clube de Roma sobre a situação planetária, deu ensejo à argúcia de os povos e suas autoridades perceberem a absoluta necessidade de se voltarem para a educação. Começa, portanto, a se configurar a Educação Ambiental. Vejamos passos históricos disto.

Embora o mundo se tivesse mantido atônito com os sucessos ecológicos até 1973, neste ano ocorreria a primeira crise do petróleo com conseqüente corrida em direção à energia nuclear, cujas dificuldades eram então teoricamente imaginadas e depois seriam praticamente sofridas, sobretudo nos sinistros de Three Mile Island e de Chernobyl. No ano anterior de 1972 foi promovida em Estocolmo, Suécia, a “Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente” e, ainda no mesmo ano, o MIT (Massachusetts Institute of Technology) apresentou o *Relatório Meadows*, aquele que lhe fora solicitado pelo denominado Clube de Roma – que tanto assustou o mundo leitor. Foi, este, um forte apelo para que a cidadania despertasse e se envolvesse na problemática ambiental do nosso planeta. Em Londres, no mesmo 1972, foi dada a público uma forte condenação aos desvarios produtivistas e consumistas, com o título de *Manifesto pela sobrevivência*.

Os eventos se sucedem. Na ex-Iugoslávia (em Belgrado), a UNESCO patrocinou importante encontro internacional de estudos sobre, especificamente, a Educação Ambiental – com sessenta e cinco países presentes por representação. Eventos menores, mas não menores em importância, passaram a ter lugar pelo mundo, como é exemplo o ocorrido em Dubrownick (ainda Iugoslávia), no qual falou com brilhantismo o filósofo brasileiro Rubem Alves. A “Primeira Conferência” promovida pela UNESCO ocorreu em 1975. Já em 1977, em Tibilisi, na Geórgia, é realizada uma outra conferência internacional sobre Educação Ambiental, alertando-nos para o despertar mundial que se dava. Súbito, aquilo que era reivindicado pelos barquinhos solitários do *Greenpeace*, ia passando para as agendas dos governantes dos mais diversos países.

Ano de 1983: a Assembleia Geral da ONU cria a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento; comissão que, desenvolvendo importantes estudos, pela primeira vez propõe o que foi e ainda é chamado de *desenvolvimento sustentável*, o qual mostrava ser possível, sem anular a dinâmica das economias, mas abrandando sua febril busca de lucros a todo preço, preservar os fundamentos ecossistêmicos

do meio ambiente.

No mês de julho (1992) teve lugar a Eco-92, no Rio de Janeiro, com surpreendente presença de 180 chefes de Estado e que, naturalmente, teve grande repercussão mundial, de vez que Organizações Não-Governamentais (ONGs) – ao convidarem grandes nomes nacionais e estrangeiros – realizaram discussões às vezes até mais interessantes do que as oficiais.

Em artigo nosso publicado em 2002 (*Revista Jurídica*, PUC de Campinas, vol. 18, nº 2), escrevemos:

Desde a Segunda Grande Guerra do século XX, nosso ‘medo planetário’ vem crescendo, como se viu acima, por razões muito objetivas. Ora, o medo é um ser bifronte como Jano: tem um lado negativo e enfermizante, mas tem outro lado provocador de devidos despertamentos. Nosso temor ecológico tem trazido sofrimento e desencanto para as novas gerações; mas tem oferecido também o surgimento da Educação Ambiental e do Direito Ambiental, como apenas dois exemplos grandemente positivos. (Morais, 2002: p. 101).

A Educação Ambiental vem-se desenvolvendo, entre nós, pelas mãos e mentes de excelentes pesquisadores e atores educacionais de nítida conscientização, ao mesmo tempo em que, a Assembleia Constituinte de 1987 nos presentearia, na Constituição Federal de 1988, as diretrizes legais articuladas para a necessária proteção ao meio ambiente. O referido ‘medo planetário’ somado às responsabilizações sociais, tem precipitado importante quadro de educação ecológica no Brasil. No artigo acima citado ponderamos:

Neste início de século XXI, que não tem sido nada fácil em termos político-sociais, chegamos a um ponto crucial. É urgentíssimo que atentemos para os pedidos de socorro do meio ambiente; não dá mais para se tolerar quaisquer contemporizações. Gosto de lembrar a frase bíblica: ‘O machado está posto à raiz da árvore’; é a árvore da vida: ou a salvamos ou não *nos* salvamos. (*Ibid.*, p. 101).

As agressões ao meio infelizmente prosseguem. O maior *mar interno* do mundo, o *Mar de Aral*, já está transformado em deserto arenoso; o animal humano predador ainda continua sua predação, promovendo – dentre outros efeitos – o preocupante aquecimento global (efeito-estufa). Mas as reservas de combustíveis fósseis (os mais poluentes) estão se esvaindo e se mostram bem limitadas em relação ao imenso consumo. Temos que despertar para a *biomassa*, a energia que vem do reino vegetal e não poluirá mais, não mais ameaçará inviabilizar a sobrevivência dos nossos netos e bisnetos com suas descendências (Vasconcellos, 2002: *passim*).

Há, a mais, um apontamento necessário. Se resolvermos buscar as origens das ameaças ecológicas, será vão voltarmos o olhar para a Revolução Industrial, sobretudo dos séculos XIX e XX. Tais origens estão muito mais distantes, na virada da Idade Média para o Mundo Moderno. Entenda-se: os medievais, ao longo de

aproximadamente dez séculos, viram o mundo e sua natureza como uma dádiva de Deus; um presente sagrado e em cujas harmonias biológicas fundamentais o ser humano não estava autorizado a intervir. Era a concepção sacral de mundo, que estimulava expressões como a “Mãe-terra” ou, como no caso de S. Francisco de Assis, as referências ao “Irmão-fogo”, bem como aos irracionais como “nossos irmãozinhos menores”.

Ocorre que, com o advento da ciência experimental, a visão cosmológica é mudada. Precisamente Galileu Galilei, que ao que se sabe foi homem de fé e cristão exemplar, com suas primeiras experimentações acabou por, inintencionalmente, dizer aos homens modernos algo assim: nosso mundo é matéria neutra, a ser manipulada e pesquisada. O filósofo e cientista Francis Bacon foi mais contundente, ao defender o propósito de que era preciso *arrancar* da natureza os seus segredos, nem que fosse *sob tortura*. De modo que, a Idade Média, predominantemente teocêntrica e contemplativista, teve concepções ecológicas importantes; mas a Idade Moderna ouviu com euforia a voz do filósofo Descartes que, inspirado pelo Gênesis bíblico, disse ser o Homem *senhor* de toda a natureza, devendo usá-la, pesquisá-la e manipulá-la segundo as necessidades desse dominador planetário: o ser humano.

Hoje, longe dessas origens, importa-nos mais entender as forças do presente e projetar mais inteligentemente o futuro. A Ecologia, surgindo como ciência deu-nos os meios de entendimento, os ecologistas – ativistas das frentes de luta e trabalho – têm-se entregado às ações devidas, e o que falta, portanto, é *educar* as primícias do mundo, as crianças e adolescentes, para que desde pequenos respeitem e amem a natureza, cuidando do *planeta azul* (com o chamou o astronauta Yuri Gagarin), no dizer do Secretário da ONU do passado Adlai Stevenson: “Nossa pequena nave espacial chamada Terra”.

2. A estranha dinâmica do progresso.

Para superar as crises ecológicas, que até o século XX foram marcadas pela *fome*, os seres humanos inventaram o *progresso* (Lipietz, 2002: p. 39). Desde o último quarto do século XVIII, a idéia de progresso, que vinha caminhando mais ou menos lentamente, entrou em “explosão” na história ocidental, vindo a ser um conceito superlativo e até obsessivo no século XIX, no qual se deu como que um casamento entre as revoluções tecnológica e industrial, em clima de exacerbado cientificismo. E, como se pôde constatar no século XX, no fundo da ideia de progresso escondia-se enorme potencial destrutivo. Mais adiante veremos que é preciso distinguirmos um progresso real, necessário e legítimo que evita estagnar-se a vida humana, de outro progresso também real, mas em grande medida indevido.

Com base na Idade de Ouro da Razão (séculos XVII e XVIII), impulsionou-se, quase delirantemente, o ideal progressista; razão pela qual, os pontos de clímax da idealização do progresso ocorrem no século XIX – como

vimos, na conjunção entre avanços científicos e pensamento cientificista, e avanços tecno-industriais, que se distanciam mais e mais da visão de ser humano como ser de dignidade moral e equilíbrio. Os corporativismos econômicos e o individualismo exploram a propriedade privada dos meios de produção e a consequente subjugação dos trabalhadores despossuídos, com implantação e desenvolvimento do que o jovem Marx denominou “trabalho alienado” (*Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*). Nessa modalidade de trabalho dividido em partes, o trabalhador se vê alienado do produto do seu trabalho – que passa a pertencer ao investidor capitalista – e perde o sentido de operar para a auto realização, vendo-se, então, alienado do essencial sentido de sua própria vida; e, nisto entrando a competição, o trabalhador também se vê alienado dos seus semelhantes e colegas de faina. É amplo o estudo de Marx, do qual aqui apresentamos menos do que um resumo, em sua singeleza. Mas esta foi bem a tônica do século XIX, no qual viveram Marx e Engels, erigindo ambos uma obra que é contundente crítica ao capitalismo – a esse capitalismo que fazia vibrar a ideia de necessário e incontável progresso.

Vivia-se, então, - e em parte há setores que vivem até hoje – a falsa impressão da infinitude dos recursos naturais e a exploração irresponsável destes em nome do progresso. O capitalismo incipiente, que se vinha desenvolvendo de forma mais contida e paulatina, precipitou o seu desdobramento até formas vandalicamente predatórias. Quanto aos socialismos, estes adentraram o século XX travando uma luta quase esquizoide entre a grandeza humanitária de suas teorias e o autoritarismo de suas práticas, hoje documentadas pela história contemporânea.

Quando, perto da virada do século XIX para o XX, o poeta norte-americano Walt Whitman completou setenta anos, o escritor Mark Twain escreveu-lhe célebre carta de cumprimento em nome da sociedade de escritores estadunidenses. Aqui transcreveremos trechos de tal carta, pois será necessário:

Tendes vivido os setenta anos que são exatamente os maiores da história universal e os mais ricos em benefícios e *progressos* para os povos. Esses setenta anos têm feito muito mais no sentido de aumentar a distância entre o homem e os outros animais do que o conseguiu qualquer dos cinco séculos que os precederam. (Em Mumford, 1958: p. 345).

Twain passa, então, a comentar euforicamente os avanços tecnológicos e científicos que só engrandeciam a presença humana na Terra. E prossegue:

Sem dúvida que tendes visto muito... Demorai porém um pouco, porque o mais grandioso está para vir. Esperai trinta anos, e então olhai para a terra com olhos de ver! Vereis maravilhas sobre maravilhas somadas àquelas a cujo nascimento vindes assistindo; e em volta delas, claramente visto, haveis de ver-lhe o formidável Resultado – o homem quase atingindo enfim seu total desenvolvimento – e continuando a crescer, visivelmente crescendo, sob nossos olhos... (*Ibid.*, p. 345).

Eis a febre delirante, mas também ingênua, de progressismo, pela pena de um homem de extraordinária inteligência e igual sensibilidade. Poucos diriam que se estava a menos de quinze anos da Primeira Grande Guerra (1914-1918). Mencionamos esta por ter sido ocasião de imensa decepção dos seres humanos consigo mesmos e com suas façanhas progressistas, sobretudo ao verem a tecno-ciência se tornar mortífera. Tal era a decepção dos ocidentais com sua civilização, que um profundo abatimento depressivo invadiu especialmente a Europa. Em nosso livro *Arte: a educação do sentimento* (1992), anotamos:

Volta da Primeira Guerra uma multidão de homens em desespero, homens assustados que procuraram como acreditar de novo na vida e reorganizá-la de alguma forma. Vêm tão decepcionados com os valores vigentes que seu maior desejo é cuspir sobre tais valores, chutá-los para longe e tentar recomeçar de um modo que não guardasse qualquer contato com seu triste passado. (Morais, 1992: p. 65).

Como fica claro, nada do que alegremente imaginou Mark Twain. O chamado “entreguerras”, de 1918 a 1939, foi um período melancólico e cheio de buscas de um outro modo de vida, ou busca de fuga em constantes divertimentos. O historiador da arte Kurt Pahlen escreveu:

Tudo em volta do homem é intranqüilidade; cada minuto traz novidades, todos correm para o novo, nada querendo perder e desejosos de participar da dança, cada vez mais alucinada do século XX. (...) Viver, viver, é a palavra de ordem depois de tanta morte... (1965: p. 278).

Em um clima assim, deu-se a inevitabilidade: a Segunda Grande Guerra, na qual a nação alemã, vitimada pelas mentiras e vilanias do Tratado de Versalhes (que pôs fim à Primeira Guerra, mas foi descumprido), por outro lado mobilizada por um nacionalismo imperialista, fez juntarem-se os progressos da ciência e da tecnologia contra a dignidade dos seres humanos. Sim, pois, nas agressões, tanto lastimamos os agredidos em seus sofrimentos quanto os agressores em sua degenerescência humana. Quando as bombas atômicas põem fim à Segunda Grande Guerra, vai-se dando uma bipartição do poder: de um lado (o lado leste), a União Soviética com todos os países que ficaram em sua órbita de influência e dependência econômica; do outro lado oeste, os Estados Unidos (EUA) capitalistas, também com um tanto de países que permaneceram “aliados” e dependentes de sua economia. No chamado período de “guerra fria” (décadas que se seguiram a 1945), ramificações científicas se multiplicaram, tecnologias pesadas e ditas “finas” desenvolveram-se, o tráfego mundial tornou-se exorbitante e... o progressismo prosseguiu ignorando as limitações ambientais.

Uso e grande abuso de combustíveis fósseis, desflorestamentos, excessivas pavimentações, mormente em megalópolis que devolvem à atmosfera o calor solar que deve ser absorvido pelo chão de terra – estas e muitas outras realidades transformaram o progresso em *terror ecológico*. Repetimos: no fundo do progresso estava atocaiada a morte. Foi em meio a tais vicissitudes e ameaças que aconteceu o que estamos chamando “ecologização das sociedades”.

O progresso e a evolução constituem, essencialmente, uma necessidade humana de não estagnação; mas o que a modernidade e a contemporaneidade não conseguiram foi perceber que, o verdadeiro evoluir do homem, é, digamos, 30% material e 70% moral, estes últimos em termos de respeito e valorização da vida, do *ambiente* da vida e, logo, da qualidade desta. Quando nos dedicamos a estudar a história do progresso, vemos nestes aspectos grandemente positivos que, por exemplo, levaram os homens da vingança primitiva ao Direito; que, por exemplo, buscaram construir cidadania e liberdade ao desenvolverem direitos e deveres. Mas, o desdobramento de sociedades produtivistas e consumistas (o consumismo mitificado) foi o fator central da transformação do progresso em barbárie ecológica.

Tudo isto pode e deve ser trazido, didática e habilmente, à consciência dos nossos educandos. Certamente a educação não poderá fazer sozinha todo o trabalho ora sugerido – nem só a educação familiar e nem só a formal escolar; nem mesmo as duas integradas. No entanto, as ações especificamente educacionais, desempenhadas por dedicados formadores de opinião, têm possibilidade de realizar parte muitíssimo importante dessa *cruzada ecológica e de cidadania*. Reconheçamos que, no presente momento, o mais difícil é corrigir o comportamento dos adultos já, digamos assim, deformados por uma história de predação; mas duas coisas devem ser levadas em conta: primeira, a convicção de que ao educador não toca pensar em impossibilidades educativas, nem de idade; segunda: que para os adultos, responsáveis pelos seus atos, as vigilâncias de tipo policial devem existir – isto para imediata proteção do ambiente.

A médio e longo prazos, as ações educacionais serão as mais importantes possibilidades de que um dia venhamos a habitar um mundo que saiba utilizar regradamente o progresso, garantindo uma situação sustentável e qualitativa de vida para as gerações porvindouras. Trataremos, portanto, a seguir da educação ambiental, das dificuldades e urgências que esta apresenta à sociedade.

3. Educação e sociedade: a educação ambiental.

Na maior parte das regiões do Brasil, se a educação escolar urbana apresenta precariedades não pequenas, a escolaridade rural mostra-se ainda mais frágil. Na realidade, são poucas e, no mais das vezes, ineficientes as escolas rurais; e estas se detêm nos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Digamos, então, que a grande concentração de escolas está – em nossa realidade – no meio urbano. Ao pensarmos assim a educação ambiental, isto exige de nós algumas considerações.

Ocorre, por exemplo, que nas cidades cada vez mais se acentua o *afastamento da natureza* como um primeiro problema; principalmente ao considerarmos o que disse o filósofo alemão Max Scheler (*Visão filosófica do*

mundo, 1986: *passim*), no sentido de que o homem contemporâneo é um desertor da vida, por aceitar cada vez mais substitutos do viver em vez de viver. E um dos substitutos do viver que facilmente depreendemos da visão scheleriana, é a aceitação crescente de imitações da natureza em lugar de *vivermos com* a natureza. Imagens e odores artificiais; diríamos hoje, aparelhos de ar condicionados e reportagens televisivas e cinematográficas que parecem trazer a nós “impressões da natureza”.

Conseqüentemente ao citado afastamento da natureza, cresce o desconhecimento de espécies vegetais e animais, bem como as novas gerações ignoram crescentemente as necessidades dos ecossistemas, traduzidas estas por espontânea dinâmica natural. E aumentam as relações cotidianas dos seres humanos com as artificialidades socioculturais. Ignorar as manobras naturais de equilíbrio dos ecossistemas é, evidentemente, uma deficiência perceptual do mundo empobrecedora e perigosa. Naturalmente os meios urbanos constituem também complexos ambientes carentes de cuidado, pois que aí se concentram grandes produções de lixo e de poluição (especialmente sonora e da qualidade respiratória do ar). Ao que se deve acrescentar, graças aos meios de comunicação massivos, as toneladas de lixo mental produzidas pela mídia e lançadas principalmente na psicofera urbana.

Mas a relação dos homens e mulheres com as grandes cidades é uma relação de amor e ódio; normalmente as pessoas não desejam deixar os grandes centros urbanos por sua profusão de entretenimentos, pelas maiores opções de trabalho, bem como pela abundância de ofertas ao consumo. No entanto, o anonimato que as grandes cidades impõem, a despersonalização nos tratos humanos, as longas distâncias, os congestionamentos de tráfego e outras coisas, põem as mesmas pessoas a criticarem acerbamente o que não querem abandonar. De todo modo, a educação ambiental se faz ainda mais necessária nas grandes concentrações humanas; seres humanos concentrados em espaços ininterruptamente ocupados, sofrem estimulações neuropsíquicas que os tornam – no geral – ainda mais predadores.

A pouca compreensão das relações com o mundo físico, bem como das relações entre grupos humanos, apela para a urgente presença de uma educação que de fato se volte para as questões ambientais. Diríamos mesmo que a escassa compreensão dos fundamentos da relação conosco próprios, em termos de autoconhecimento e interioridade, corre por conta de impressões e solicitações do mundo não-humano que despistam nossas atenções de nós mesmos naquilo que temos de mais delicado e profundo. Anotamos, em nosso livro *Educação, mídia e meio ambiente* (2004) que:

... toda a problemática humana é ambiental, desde uma ecologia biosférica – que estuda os ecossistemas da natureza mais exterior, passando por uma ecologia social – que se interessa por problemas de ambientação inter-humana – até uma ecologia da mente focalizadora da ambiência interior de indivíduos e coletividades. (Morais, 2004: p. 43).

Em suas *Meditações do Quixote* (1914), Ortega y Gasset celebrou a frase: “Eu sou eu e a minha circunstância”; e ficou claro aos leitores que o primeiro *eu* da frase difere inteiramente do segundo: o primeiro, limitando-se a ser uma declaração de presença no mundo, e o segundo, já fazendo parte da circunstância – de vez que já se tem algo a dizer sobre ele. E a *circunstância* é o *circum-stare*, ou o entorno em sua complexidade e vastidão. Assim que, relacionamo-nos com o âmbito do mundo (nosso horizonte existencial), com os nossos semelhantes e, inclusive, travamos intenso e constante diálogo conosco mesmos. Compreende-se, então, melhor que toda a problemática humana é ecológica. Ora, é um escândalo só agora nos despertarmos para a necessidade de uma educação ambiental, em amplo e profundo sentido.

Tardamente despertados, há urgência de planejamento de ações educacionais de natureza ecológica; e como todas as faixas etárias precisam ser atingidas, o primeiro a planejarmos são as formas de linguagem e os demais cuidados que a educação ambiental deve receber. E, também porque tardiamente despertados, pode não ser factível estudarmos, de pronto, os três níveis acima mencionados da problemática ecológica; primeiro, porque isto nos levaria a produzir um texto de entrelaçamentos difíceis que atendessem ao total da dinâmica humana e, segundo, em razão de as ameaças mais vitais virem, nesta altura, de uma ecologia biosférica cujas urgências devem esperar muito das contribuições educacionais. Eis o motivo pelo qual, nestas páginas, abdicando de maiores e mais sofisticados vãos teóricos, queremos produzir um texto objetivo e até mesmo didático que se volte para os clamores mais imediatos do meio social.

Vivemos hoje em um modelo social denominado *sociedade das comunicações*, no qual as possibilidades de contatos informativos deveriam significar entendimentos facilitados e mais rápidos acordos humanos em favor da vida; no entanto, parece que os homens se entendem cada vez menos mediante formas e linguagens comunicacionais que erigem e transmitem modelos ideológicos pré-pensados e com finalidades estudadas nos mesmos veios de ideologia. Eis uma situação competentemente investigada e exposta por Thales de Andrade em seu importante livro *Ecológicas manhãs de sábado – o espetáculo da natureza na televisão brasileira* (2003). De todo modo, o presente momento chama-nos à superação dessas dificuldades, convoca-nos à não-desistência. Para além, o momento atual, no que respeita à educação ambiental, interroga-nos acerca dos efetivos recursos que devemos buscar para maior conscientização das populações quanto aos perigos ambientais que correm, bem como quanto ao seu potencial para proteger-se e para proteger as gerações futuras. Ultrapassando, portanto, as dificuldades ideológicas das comunicações, precisaremos desenvolver expedientes com os quais possamos lançar mão das facilidades que também existem nas redes comunicacionais. Deste ponto para diante, abordaremos alguns itens que cremos poderem direcionar positivamente uma autêntica cruzada de educação ambiental. Não serão aspectos que possam ser calma e pacientemente estudados e desenvolvidos, pois já não temos muito tempo. Um regime de urgência deve pedir máximo empenho de

especialistas de diferentes áreas que se disponham a trabalhar com educadores. De forma esquemática embora, vejamos tais itens.

a) **LINGUAGEM:** os ensinamentos e informações ecológicos precisarão chegar eficientemente a diferentes faixas etárias, bem como a diferentes níveis culturais. Importantes adequações comunicacionais precisarão ser realizadas, talvez por um conjunto de profissionais das áreas lingüísticas, pedagógicas e das comunicações, com eventual contribuição também de psicólogos sociais. Grupos de estudo e de pesquisa deverão ser urgentemente formados para tanto, o que, sem dúvida, requererá investimentos. Mas, no presente, talvez não possam existir investimentos mais bem empregados. Trata-se de, cada país e região, contribuírem para a garantia da sobrevivência humana no planeta.

b) **MEIOS:** reunindo editores, escritores, pintores e desenhistas, fotógrafos, escultores e profissionais de áudio-visual, bem como especialistas em computação gráfica e animação de desenhos, chegar-se à definição dos meios mais eficientes junto a públicos diferenciados. Isto haverá de viabilizar um ótimo “arsenal” de comunicação; mas, como se costuma dizer que às vezes “o ótimo é inimigo do bom”, enquanto essas reuniões de especialistas não possam ser realizadas, é importante que se trabalhe, de forma decidida e entusiasmada, com os meios mais modestos que se tenha à mão. Ora, um mundo que pode investir trilhões de dólares em guerras estapafúrdias, em aventuras espaciais de resultados desproporcionais aos seus custos, em absurdas campanhas políticas, continuará se negando a investir na permanência da vida? Nada que seja realmente importante é fácil e sem custos. Neste momento histórico em que escasseiam o petróleo e a água potável, momento no qual a sobrevivência da vida no planeta Terra se vê ameaçada, inteligências apenas medianas perceberão o quanto são prioritários os cuidados ecológicos.

c) **PERSUASÃO:** eis uma categoria conceitual ampla e profundamente trabalhada pela psicologia social e por seus contributos às comunicações. Os maiores expertos neste tema argumentam que, nos expedientes persuasivos mais eficientes, usam-se abordagens aos níveis emocionais e racionais da assimilação humana, de vez que já não creem em cognição sem base emocional. Demonstrações puramente racionais, de uma racionalidade cientificista e tecnicista apenas, podem conscientizar intelectualmente mas não emocionalizam. Será, então, necessário que as mensagens e ensinamentos pró-ambiente atinjam substratos instintivos de amor pela conservação da vida, com textos (orais ou escritos) e imagens de um apelo radical ao cerne de cada existência.

d) **ESTRATÉGIAS:** na educação ambiental, naturalmente o *ensino* desempenhará grande papel. E este deverá apresentar significativa angulação temática – uma multi-tematização – quanto à fragilização dos ecossistemas ante atuações humanas que podem ser devastadoras. A multi-angulação tem seu papel; e outra importância assume a *reiteração* (ou repetitividade) desses alertas ecológicos, pois, os efeitos de impregnação estão ligados à repetitividade dos referidos alertas e das medidas de ações humanas que eles exigem.

Todas as estratégias, e aqui usamos intencionalmente linguagem militar em razão da disciplina pedida pela atual situação, devem, na ação, traduzir-se em táticas de ação específica que respeitem diferenças de nível

cultural de distintos educandos e, sobretudo, as já referidas diferenças de níveis de idade e de amadurecimento. Eis por quê, pedagogos e psicólogos da educação e do desenvolvimento poderão, com o auxílio de comunicadores, estabelecer planos de ação muito efetivos. Admitamos, porém, que apenas o bom senso de educadores vocacionados pode contribuir significativamente.

e) **COMBATE AO ESCATOLÓGICO:** no âmbito ao menos da teologia, escatológicas são aquelas pessoas que vivem em ritmo de “fim dos tempos”. Ora, os apocalípticos sofrem derrota prévia, isto é, são vencidos antes mesmos das suas batalhas. Não são pouco numerosos, nos dias atuais, os desesperançados que já não podem admitir qualquer reversibilidade nas degradações ambientais. Ninguém negará que a atual situação ecológica é difícil e grave; todavia, ninguém negará também que medidas estruturais resultantes de uma persuasão massiva não têm nunca acontecido para favorecer o meio ambiente. Ora, as muitas frentes educacionais, uma vez preparadas para tanto, poderão oferecer contribuições importantes, seja para uma remoção de valores improdutivos por parte da humanidade, seja para a instigação intelectual e instintiva para ações portadoras do instinto e do amor pela vida.

Sem qualquer concessão a pieguices, aqui nos lembramos do sábio La Rochefoucauld que escreveu: “Antes morrer-se em pé do que se viver ajoelhado”.

f) **POLITIZAÇÃO:** a educação ambiental está definitivamente inscrita no âmbito da *ecologia política*, como bem demonstra Alain Liepietz (2002: *passim*). Impossível será uma educação ambiental que não trabalhe correlações de forças sociais e outros conceitos políticos. Cumprirá ao educador ir suscitando, gradativa e habilmente, no educando princípios e conceitos políticos (não necessariamente partidários) que não nasçam de ressentimentos, mas resultem de análises mais serenas da complexidade das sociedades de classes e dos seus interesses que, além de múltiplos, às vezes se mostram contraditórios. Não há como chegar-se a uma consciência ecológica sem desenvolver consciência política.

É sabido que o ensinar, na educação, deve ser desvendamento de conflitos (o que nem de longe deve parecer-se com o engendramento de conflitos que, por via de doutrinação pouco responsável, vem de ressentimentos que alimentam personalidades distorcidas). Mas, é claro, isto também tem que obedecer a etapas de idade das pessoas – o que deve importar em razoável noção de psicologia do desenvolvimento. As crianças devem ser ecologicamente alfabetizadas, mas a infância não é bom momento para se tratar das correlações de forças em que consiste a política. Essa é fase para se trabalhar o despertar afetivo, em termos de amor e respeito pelo meio ambiente. Já a partir da adolescência pode-se criar situações que espontaneamente evidenciem os embates de forças das sociedades, podendo-se ensejar o aprofundamento destas percepções desde que os educadores assumam o compromisso de evitar ressentimentos e revoltas, desde que permaneçam educadores e não se permitam transformar em desequilibrados doutrinadores. Olivier Rebol, no seu livro *A doutrinação* (1980: pp. 07-08), admite que os encontros humanos são espontaneamente doutrinantes, mas que há grande

diferença entre ensinar uma doutrina e ensinar o desprezo por todas as outras, sendo esta última a doutrinação de má fé. Com esta doutrinação leviana, o educador deixa de apenas evidenciar conflitos para engendrá-los emocionalmente, tumultuando a interioridade dos educandos.

4. Princípios ecológicos e sustentabilidade como novas preocupações educacionais.

O pensador Erich Frömm, que foi dos maiores entusiasmos editoriais das décadas de 1950 e 1960, em sua obra intitulada *A revolução da esperança* (1965), apresenta os princípios norteadores da civilização tecnológica e progressista. Apresenta-os da seguinte forma:

1º) “Tudo o que é tecnicamente possível de fazer-se, deve ser feito”; 2º) “O atual avanço científico e tecnológico deve conduzir ao ideal de eficiência absoluta”; 3º) “Quanto mais produzimos do que quer que produzimos, tanto melhor” (1965: pp. 48-54). São três aspectos de um mesmo caminho que nos permite compreender todos os excessos da sociedade de consumo e, acima de tudo, nos esclarecem os atuais perigos ecológicos. É evidente que nem tudo que seja possível fazer-se deve ser feito; o desenrolar dos séculos XIX e XX mostrou-nos isso dramaticamente, mas grande parte da humanidade não aprendeu. Tampouco os avanços tecno-científicos, de um ponto de vista da qualidade da existência humana, conduziram a uma eficiência absoluta, a não ser que sucumbamos a uma visão muito reducionista do que seja qualidade de vida. E hoje sabemos que o ideal de produção máxima (“Quanto mais produzimos do que quer que produzimos, tanto melhor”) é o principal responsável pela devastação biosférica que hoje nos assusta. Erich Frömm apresenta-nos importante e muito construtiva crítica desses princípios que nos vieram do paradigma newtoniano-cartesiano, em linha de básica visão mecanicista.

Exatamente na adesão a outro paradigma – o chamado modelo energicêntrico, filho da revolução científica contemporânea, a qual inclusive ensejou o surgimento da ecologia como ciência – o físico austríaco Fritjof Capra e colegas seus criaram, em Berkeley (EUA), um “Center for Ecoliteracy” (Centro para ecoalfabetização). Tal Centro tem feito importantes publicações, como a do seu inteligente *Guia para a ecoalfabetização* (1993). Tanto neste guia quanto em seu livro intitulado *A teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos* (2004), Capra publica páginas relevantes sobre o que este autor denomina “Princípios da Ecologia”, os quais, em sua opinião, devem constituir os temas centrais de toda educação ambiental. São os seguintes princípios:

a) de INTERDEPENDÊNCIA, lembrando que todos os membros de um ecossistema se encontram conectados, formando uma teia de relacionamentos em que *todos* os processos vitais dependem uns dos outros. Isto nos reporta ao já célebre pronunciamento de Chefe Índio Seattle:

b)

Isso nós sabemos.
Todas as coisas são ligadas
como o sangue
que une uma família...
O que acontecer com a terra
acontecerá com os filhos e filhas da terra.
O Homem não teceu a teia da vida,
ele é dela apenas um fio.
O que ele fizer para a teia
estará fazendo a si mesmo.
(*Apud* Capra, 2004: primeira orelha do livro).

- c) Princípio de SUSTENTABILIDADE: em médio e longo prazos históricos, a sobrevivência de toda espécie em um dado ecossistema se fundamenta em recursos necessariamente limitados que, por isso, merecerão cuidados nada pequenos. De nossa parte, voltaremos, mais adiante, a discutir a questão da sustentabilidade.
- d) Dos CICLOS ECOLÓGICOS: “A interdependência entre os membros de um ecossistema envolve a troca de matéria e energia em ciclos contínuos. Estes ciclos ecológicos agem como laços de realimentação” (CAPRA, 1993: pp. 05-06).
- e) Da CORRENTE DE ENERGIA: a energia do sol, modificada em energia química por ação da fotossíntese das plantas, dirige os ciclos ecológicos.
- f) PARCERIA: na interação ambiental equilibradora, todos os membros vivos de um dado ecossistema, se voltam para um processo que tanto tem competições quanto interações, aí se desenvolvendo inumeráveis formas de parcerias, todas voltadas para a proteção da vida.
- g) FLEXIBILIDADE: “Em sua função de laços de realimentação, os ciclos ecológicos têm a tendência a manterem-se num estado flexível, caracterizado pela flutuação interdependente de suas variáveis” (*Ibid.*, p. 06). Como se pode ver, os equilíbrios ecossistemáticos têm que ser entendidos na complexidade não-linear dos caminhos da vida, sendo, por essa razão, muito flexíveis.
- h) DIVERSIDADE: a diversidade de elementos de relações de um ecossistema é que sustenta a sua trama pró-vida e pró-continuidade da vida em sua sanidade natural. Eis a razão pela qual tanto se têm denunciado ações humanas empobrecedoras da chamada biodiversidade.
- i) CO-EVOLUÇÃO: em um processo de criação espontânea, adaptação mútua à interatividade, os elementos de um ecossistema co-evoluem. O processo vital cria à partir de necessidades, adapta também na linha das necessidades, exibindo uma sabedoria natural da qual os seres humanos precisariam tirar lições para aprender a relacionar-se equilibradamente com seu meio físico e com o próprio meio humano no qual necessitam viver (*Ibid.*, p. 06).

Estes são, segundo Fritjof Capra (1996), os princípios ecológicos que devem constituir o cerne da educação

ambiental. Naturalmente, com toda gradação didática e mediante o uso de registros de linguagem apropriados a cada fase da idade humana (bem como aos diferentes níveis culturais), esses princípios devem ser apresentados aos educandos, sem que se ocultem as lutas ideológicas e políticas implicadas em uma ecopedagogia.

Importante será voltarmos, neste passo, ao princípio *b*, o da *sustentabilidade*. Samuel Benchimol (Universidade do Amazonas), anota que:

... a partir da Conferência de Estocolmo de 1970, criou-se através da Conferência das Nações Unidas o novo conceito de que os países deviam incorporar aos seus bens e produtos valores e padrões não apenas econômicos, mas também ambientais, sociais e políticos. (BENCHIMOL, 2001: p. 21).

Lembra Benchimol que, aos conceitos de qualidade da série ISO 9000, cuja aplicação era à produção econômica, seguem-se as diretrizes da série ISO 14000, “que aplica novos métodos de manejo, de gestão ambiental pela eliminação dos fatores negativos e prejudiciais à biosfera, à atmosfera e a outros fatores naturais bióticos...” (*Ibid.*, p. 21). O autor aqui considerado, contesta sócio ambientalistas que consideram a expressão *desenvolvimento sustentável* contraditória, por reunir termos que são de difícil conciliação. Lembra-nos Benchimol que devemos distinguir crescimento de desenvolvimento, de vez que crescimento significa *ficar maior*, na medida em que desenvolvimento aponta para *ficar melhor*; de modo que, desenvolvimento sustentável, ao contrário de ser expressão contraditória deve ser vista como um pleonismo. Afinal, o verdadeiro desenvolvimento – que é muito mais do que crescimento – é sempre sustentável.

De todo modo, o próprio professor Benchimol discorre acerca das dificuldades, que são muito grandes, de – em uma sociedade de classes com grande disparidade de interesses e valores – alcançar-se um desenvolvimento sustentável (*Ibid.*, p. 23). Esta a razão pela qual, há décadas, trava-se forte debate em torno do tema da sustentabilidade, ficando, no entanto, sempre muito claro que ao se virar as costas às propostas de desenvolvimento sustentável, só fica visível à frente a extinção da espécie humana no nosso planeta em um prazo historicamente não muito longo. Eis o motivo pelo qual pensa-se hoje, a educação ambiental, como algo de grande urgência, na aposta de que ainda há tempo para vermos gerações ecologicamente educadas. Evidentemente, tal aposta tem muito mais sentido do que as desistências todas. Apenas o que não se pode perder de vista é que a educação é tarefa de *todas* as frentes sociais de trato humano, não podendo, assim, ser comodamente atribuída apenas à escola.

Neste momento, misturam-se – na população planetária – figuras humanas e instituições empresariais de pensamento velho, ainda procurando manter o paradigma mecanicista cartesiano-newtoniano e tratando as

reservas de recursos mundiais como infindas ou inesgotáveis, com figuras humanas de pensamento novo, já beneficiadas pela abertura de visão da revolução científica contemporânea e informadas suficientemente quanto aos equilíbrios exigidos por nosso planeta no trato com este, de vez que seus recursos são maravilhosos e abundantes, mas são limitados e podem ser esgotados. Dir-se-á que há mais pensamento velho na cabeça de gente poderosa; isto pode ser verdade. Mas já temos pelo menos duas décadas e meia nas quais as questões ambientais vêm figurando entre os primeiros itens da pauta deliberativa da maior parte dos governantes.

Falta, assim, a educação ambiental ser vista com a dimensão de importância que realmente tem, recebendo atenções e investimentos que significarão investir na continuidade da vida humana. Como não há mais tempo para se esperar, talvez estejamos no momento mais crucial da educação, em toda a sua história. Certamente, nunca no passado a educação jogou papel tão importante quanto o que está para desempenhar neste recém-iniciado século XXI. Estamos para apostar as nossas últimas fichas no jogo da vida.

CONCLUSÃO

São muitas as lentes ideológicas aperfeiçoadas por diferentes setores do pensamento. No entanto, a realidade humana continua plurívoca e complexa; de modo que as leituras ideológicas são visões unívocas e, necessariamente, empobrecedoras do real, por seu reducionismo. Muitas vezes, em nome de certas filiações acadêmicas, constroem-se linguagens preocupadas com elegâncias e filiações a autores, as quais acabam não traduzindo um encontro rico com a plurivocidade do real. Porque uma coisa é dialogar com autores em clima de liberdade – o que só enriquece-nos; outra diferente é afiliarmo-nos a modismos ou a ícones do pensamento, não logrando ver com os nossos olhos, mas tudo filtrando pelas lentes ideológicas.

Fazemos, conclusivamente, este apontamento porque, ao elaborarmos o presente texto abrimos a alma e o pensamento em busca de uma visão que, conquanto pudesse não ser a de maior assertividade sociológica, constituísse ao menos um diálogo franco com nossa realidade e com interessantes autores que a têm avaliado. Está claro que toda esta pureza libertária nunca é conseguida, pois, preferências de angulações sempre existem. Mas buscamos uma abordagem razoavelmente livre e prática. Em que medida a conseguimos? Isto será devidamente avaliado por nossos leitores. Lutamos para que, em nome de sociologias pré-estruturadas, não terminássemos por afastar da nossa visão a dinâmica da própria sociedade, em sua viveza.

Quisemos esclarecer para os leitores que as crises ecológicas tem a idade do ser humano sobre a terra, mas que, no entanto, a ecologização consciente das sociedades só ocorreu no século XX. Também quisemos refletir acerca da obsessividade progressista como fator contribuinte para muito das degradações ambientais. E, hoje, quando nossa Constituição Federal, dedica seu capítulo VI, artigo 225, ao meio ambiente, e declara

responsabilidade do Estado e da coletividade: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, procuramos explorar o que isso significa na relação nada simples entre sociedade e educação ambiental.

No mais, houve intento nosso, ante as urgências sociais, de estabelecermos um certo roteiro sugestivo daquilo em que se deve constituir a educação ambiental. Isto sem “receitas” para procedimentos didático-pedagógicos, de vez que as comunidades de ensino têm peculiaridades e circunstâncias próprias que devem ser respeitadas.

De tudo, resta um fato que é dramático: nosso meio ambiente está sofrendo e toca a todas as instâncias sociais, mormente à educação, disporem-se a agir de forma positiva. Afinal, repetindo o celebrizado Chefe Índio Seattle, o que o ser humano fizer para a teia da vida, estará fazendo a si mesmo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Thales de. *Ecológicas manhãs de sábado – o espetáculo da natureza na televisão brasileira*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

BENCHIMOL, Samuel. *Zênite ecológico e nadir econômico-social*. Manaus: Editora VALER, 2001.

CAPRA, F. et. alii. *Guide to Ecoliteracy – a new context for school restructuring*. Berkeley (USA): Center for Ecoliteracy, s/d.

_____. *A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 2004.

FRÖMM, Erich. *A revolução da esperança*. Rio de Janeiro: Zahar Eds., 1965.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental – a conexão necessária*. 4ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

LIPIETZ, Alain. *Que és la ecología política? La gran transformación del siglo XXI*. Buenos Aires: Editores Independientes, 2002.

MARX, Karl. “Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844”, in FRÖMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Eds., 1975.

MORAIS, Regis de. “Ecologização das sociedades e o direito ambiental”, in *Revista Jurídica*, PUC-Campinas, vol. 18, nº 2, 2002, pp. 94-107.

_____. *Arte: a educação do sentimento*. São Paulo: Letras & Letras, 1992.

_____. *Educação, mídia e meio ambiente*. Campinas: Alínea Editora, 2004.

MUMFORD, Lewis. *A condição de homem*. Porto Alegre: Edit. Globo, 1958.

PAHLEN, Kurt. *História universal da música*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

REBOUL, Olivier. *A doutrinação*. São Paulo: Comp. Edit. Nacional/EDUSP, 1980.

SCHELER, Max. *Visão filosófica do mundo*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1986.

VASCONCELLOS, Gilberto F. *Biomassa – a eterna energia do futuro*. São Paulo: Edit. SENAC, 2002.



Aspectos Curriculares e Pedagógicos no Ensino Superior: Alguns Saberes Docentes Necessários à Prática Educativa de Questões Raciais e Étnicas

Curricular and Pedagogical Aspects in Higher Education: Some Teaching Knowledge Necessary for the Educational Practice of Racial and Ethnic Issues

SILVA, Igor Marcos Lemos¹
MEIJER, Rebeca de Alcantara e Silva Meijer²

Resumo

O presente artigo intenta apresentar e discutir acerca dos aspectos curriculares e pedagógicos no ensino superior, visando abordar questões de preservação e até de ausências de saberes docentes sobre questões raciais e étnicas relacionadas aos professores e professoras no que se refere aos diversos tipos de conhecimento que os mesmos possuem e trazem consigo como forma de potencializar ou enfraquecer os processos formativos. O texto traz ao debate os saberes docentes necessários para uma abordagem voltada para as questões raciais e étnicas, principalmente relaciona a população negra. São considerados os saberes docentes pedagógicos, do conhecimento de experiência e da ancestralidade. Na metodologia optou-se pela pesquisa qualitativa e o método utilizado foi o Estudo de Caso, que tem se mostrado eficiente em pesquisas qualitativas, especialmente na área da educação. O texto também propõe algumas possibilidades e contribuições para o desafio de implementar a Lei nº 10.639/2003, com base na experiência e pesquisa dos autores, bem como as conquistas alcançadas pela lei que garante o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito, especialmente em relação à formação de profissionais da educação e ao desenvolvimento de saberes docentes especializados nesse tema.

Palavras-chave: Saberes Docentes, Ensino Superior, Educação.

Abstract

This article attempts to present and discuss curricular and pedagogical aspects in higher education, aiming to address issues of preservation and even absence of teaching knowledge on racial and ethnic issues related to male and female teachers in terms of the different types of knowledge that they possess and bring with them as a way of enhancing or weakening the formative processes. The text brings to the debate the teaching knowledge necessary for an approach ^{focused} on racial and ethnic issues, mainly related to the black population. Pedagogical teaching knowledge, knowledge of experience and ancestry are considered. In terms of methodology, qualitative research was chosen and the method used was the Case Study, which has proven to be efficient in qualitative research, especially in the area of education. The text also proposes some possibilities and contributions to the challenge of implementing Law nº 10.639/2003, based on the experience and research of the authors, as well as the achievements achieved by the law that guarantees the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture. . Despite the advances, there is still much to be done, especially in relation to the training of education professionals and the development of specialized teaching knowledge in this subject.

Keywords: Teaching Knowledge, Higher Education, Education.

¹Bacharel em Humanidades. formando do curso de licenciatura em Pedagogia da Unilab. <https://lattes.cnpq.br/2256991864201157>

²Doutora e mestra em educação. Pedagogia (UFC). Professora no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. <https://lattes.cnpq.br/9136912253183454>

1. Introdução

Ao explorar aspectos da história profissional de professoras e professores, é possível depreender vários elementos importantes, a começar pelos saberes docentes, considerando, em especial, os saberes de experiência, os pedagógicos e os saberes do conhecimento (PIMENTA, 1999). Desde a formação inicial, a aproximação com docentes, teorias, saberes, dizeres, práticas, se configuraram em um painel de múltipla escolha. Quando nos damos conta, estamos envolvidas(os) por certas escolhas teórico-metodológicas. Mas as escolhas e o envolvimento não são influenciados apenas no âmbito da formação acadêmica. A história de vida de cada docente é também importante vetor identitário profissional, além da prática laboral e pedagógica. Assim, estrutura-se o que aqui chamamos de painel de múltipla escolha da identidade profissional docente.

Uma das teorias que move grandes reflexões no campo da Didática é a que preconiza que a docência requer saberes especializados. São defensores dessa tese Farias *et al.* (2008), Therrien (2000), Pimenta (1999), entre outros. Ensinar é ação de profunda interação humana, orientada por profissional prévia e constantemente instruído, ou seja, capaz de organizar práticas pedagógicas de grande poder formativo. Instrução “[...] se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados (LIBÂNEO, 1994, p. 23). Ampliando a conceituação de José Carlos Libâneo, sugerimos que, para além do domínio do cognitivo, ou seja, dos mecanismos mentais da percepção e da mente, a instrução docente abarca também o domínio de conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre a paisagem cultural dos discentes, e sobre afetividade, só para citar alguns.

No bojo do debate acerca de saberes docentes, consideramos de expressiva relevância para o contexto atual a obra do pedagogo Paulo Freire (1996) intitulada *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Tal obra nos revela o pensamento de Freire no tocante a conteúdos indispensáveis à formação docente para o exercício de uma pedagogia da autonomia da(o) aluna(o). E mais importante, uma pedagogia da dignidade humana.

A expressão “pedagogia da dignidade humana” nos leva a pensar em um fazer pedagógico, no mínimo, prenhe de ética, decência, respeito às diferenças de toda ordem e de aceitação dos saberes escolares marginalizados, como a história e a cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas. A

formação docente acontece em grande medida nas Instituições de Ensino Superior (IES); portanto, é tarefa delas reunir recursos materiais e humanos para formar professoras(es) a partir de diretrizes nacionais, institucionais, considerando o projeto pedagógico e curricular de cada curso. Cabe ainda às IES atualizarem periodicamente seus projetos institucionais e de cursos a partir dos conteúdos legais, epistemológicos, metodológicos, entre outros.

A problemática envolvendo os saberes necessários à prática educativa necessita também de sólido entendimento sobre currículo escolar. Tomaz Tadeu da Silva (2011) nos ajuda a refletir sobre o tema quando adverte que a matriz de qualquer teoria curricular, seja ela tradicional, crítica ou pós-crítica, é saber: qual conhecimento deve ser ensinado? Dito de outra forma, quais conteúdos são considerados importantes, válidos ou essenciais para fazer parte do currículo educacional? Ou ainda: que tipo de sujeito a sociedade necessita? O autor indica também que, no que diz respeito ao currículo, deve-se levar em conta a questão da subjetividade (SILVA, 2011, p. 14-15).

Para *sulear*³ nossos pensamentos, adotamos a perspectiva das teorias curriculares pós-críticas, que consideram que o currículo é uma questão de poder. Selecionar, privilegiar alguns conhecimentos, escolher uma entre várias identidades e subjetividades como sendo a ideal envolve poder. Para as teorias pós-críticas, é relevante entender porque privilegiar determinados tipos de identidade e subjetividade e que interesses e ideologias estão em jogo ao selecionar alguns tipos de conhecimentos. Tais teorias estão especialmente interessadas no entendimento de currículo na interface com identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2011).

No cerne do debate acerca de saberes docentes, compreende-se como sendo de significativa relevância o debate curricular, em especial no âmbito das teorias pós-críticas. Os conteúdos curriculares — desde os livros didáticos até a festividade em torno das datas comemorativas, os rituais escolares e as lições orais — estão impregnados de diversas narrativas. Elenca-se, para a ação problematizadora do presente trabalho, as narrativas raciais e étnicas, acrescentando-se ainda que, em

³ Sobre o termo *sulear* encontra-se na Revista Lusófona de Educação, 24, 2013 a seguinte explicitação: “De igual modo, *sulear* é um verbete revelador das peculiaridades do pensamento freireano. Com o emprego do termo *sulear*, Paulo Freire chama a atenção para o caráter ideológico do termo *nortear*. *Sulear* expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir Revista Lusófona de Educação, 24, 207-208 206 Revista Lusófona de Educação, 24, 2013 Revista Lusófona de Educação da qual o norte é apresentado como referência universal. *Sulear* significa construir paradigmas alternativos em que o sul se coloca no centro da “reinvenção da emancipação social” (ADAMS, 2008, p.397). *Sulear* pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias”. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n24/n24a16.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2016.

geral, tais narrativas,

[...] confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas um texto racial. A questão da raça e da etnia [...] é uma questão central de conhecimento, poder e identidade e não pode ser separada daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 2011, p. 101-102).

Estas questões deveriam atravessar todo o planejamento formativo de docentes nas universidades, mas historicamente não é o que vem acontecendo. Contudo, as exigências atuais nos obrigam a situar o problema em busca de entendimento e de alternativas, ao nos questionar: quais saberes docentes são necessários para a mobilização de práticas educativas que desconstruam os textos raciais que conservam as marcas da herança colonial?

No tocante aos aspectos metodológicos, este trabalho foi resultado de um estudo de caso, considerando-se o que vem sendo desenvolvido nas práticas pedagógicas e curriculares de uma professora universitária na formação de professores ao longo de duas décadas no tocante a construção da identidade e dos saberes docentes na licenciatura para o trato das questões étnico-raciais.

Adotou-se o método do estudo de caso. O método vem se mostrando bastante eficiente na pesquisa qualitativa, notadamente em ciência da educação. O estudo de caso é uma investigação empírica, que na pesquisa em questão são algumas práticas educativas no ensino superior para o trato das questões étnico-raciais. Referenciamos no trabalho de Robert K. Yin (2005), notadamente na obra *Estudo de caso: planejamento e métodos*, como nossa principal orientação científica para argumentação e defesa do estudo de caso como método eficiente da investigação. O método é adequado para a presente investigação já que se trata da investigação de um evento de natureza empírica, onde existestaque para a produção contemporânea descritiva e analítica.

2. A questão racial e étnica a ser considerada nas práticas pedagógicas e curriculares de docentes

Não se ensina o que não se sabe; se já se sabe, é preciso saber como ensinar. O enfoque didático do presente trabalho é refletir sobre a fragilidade ou mesmo a falta de saberes docentes sobre as questões

raciais e étnicas, com ênfase na população negra. Um dado importante é que só em 2003 se tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003). A força da lei se fez necessária por várias razões históricas, políticas e culturais, entre elas o redimensionamento do currículo da educação básica, que vem formando educandos(as) a partir de conteúdos, práticas e rituais escolares que reforçam as ideologias da supremacia racial branca, deixando entrever que as identidades e ideologias tidas como dominadas são exóticas ou folclóricas.

Ora, o cumprimento dessa obrigatoriedade vem esbarrando em vários desafios, sendo considerados os mais relevantes atualmente: a) a resistência de uma parcela significativa dos profissionais da educação, principalmente pela histórica colonização das mentes e b) a falta de formação de pessoal docente por agentes e agências formadoras sérias. Nos dois casos, as instituições de ensino (básicas e superiores) e seus agentes estão implicados porque devem ser formados ou porque formam.

A obrigatoriedade destes conteúdos gera uma vasta demanda para as agências formadoras de formadores e está explícita no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Cabe às Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004 explícito no referido Plano, “[...] fomentar apoio técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2009), inclusive articulando os conteúdos de referência e a avaliação desses à pesquisa e à extensão.

As Instituições de Ensino Superior são, por excelência, os espaços que formam formadores. No entanto, ainda há pouco pessoal docente que possua condições efetivas de cumprir as determinações legais em torno da referida temática. A responsabilidade de formação é do tamanho da população de estudantes universitários do Brasil. Além disso, um considerável número de professores da educação básica está voltando aos centros universitários em busca de saberes especializados sobre os conteúdos em tela. A situação se torna ainda mais séria quando percebemos que, inclusive para os profissionais da educação das IES, a formação para o trato destas questões também são necessárias. E agora?

Atualmente há uma necessidade, por parte das coordenações de cursos universitários em várias

instituições, de docentes que tenham condições de assumir formação desta natureza. O grande desafio é encontrar quem realmente tenha saberes especializados, adequados à responsabilidade de transformar positivamente as relações étnico-raciais historicamente engendradas pelas ideologias que sustentam a supremacia racial branca. Ou seja, para implementar a Lei nº 10.639/2003, enfrentamos ainda hoje o despreparo de grande parcela dos profissionais das universidades. Em síntese, não é possível improvisar. O exercício da profissão docente, em todo e qualquer campo do conhecimento, requer saberes docentes específicos.

Isto posto, interessa-nos discutir quais saberes docentes são necessários à prática pedagógica e curricular de questões raciais e étnicas com ênfase na população negra. É oportuno voltar a mencionar que consideramos, para as reflexões aqui apontadas, os saberes docentes pedagógicos, do conhecimento de experiência e da ancestralidade, tipologia mencionada nos estudos de Pimenta (1999) e Meijer (2019). A propósito de nossa trajetória profissional vivenciada há mais de uma década no âmbito da pesquisa e da condução na formação de formadores, procuraremos sugerir algumas possibilidades, contribuindo, então, com o desafio no campo da teoria do ensino para o movimento de implementação da Lei nº 10.639/2003.

3. Pontuações acerca dos saberes de experiência

O que sabemos e sentimos, assim como o que fazemos e pensamos, é a representação do que somos provisoriamente, já que temos a capacidade de nos (re)inventar constantemente. A trajetória de vida, toda ela, é um jogo em que, a partir das oportunidades, somos submetidos a um painel de escolhas dos conhecimentos; saberes relevantes que influenciam o modo como conduzimos as ações cotidianas. Compreendo que, no âmbito da profissão docente, “[...] é esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo e vive sua profissão” (FARIAS *et al.*, 2008).

O Brasil possui uma forte identidade africana. Entendemos o termo identidade considerando os aspectos culturais, políticos, históricos e sociais, bem como as relações de poder e dominação entre os grupos humanos (OLIVEIRA, 2006). A população afro-brasileira preserva uma identidade racial por ter em comum a história de séculos de dominação, opressão e práticas racistas discriminatórias, de desqualificação até de sua humanidade. Do ponto de vista psicológico, tais práticas causaram

enormes prejuízos. Por outro lado, vários movimentos de resistência construíram plataformas de ação política e educacional reconstrutoras do ser negra(o), a partir dos movimentos negros organizados ou não. Estes elementos são importantes, pois no bojo das experiências individuais e coletivas há um repertório a ser capturado e interpretado pela(o) docente. O produto das interpretações orienta o exercício profissional.

Como os saberes de experiência são adquiridos em uma determinada situação e a partir da prática num contexto de interação (THERRIEN, 1996), torna-se imprescindível que a(o) docente: a) aprenda os saberes enraizados na sua experiência, nas experiências das(os) aprendentes, envolvendo histórias de vida e histórias escolares sobre os conteúdos raciais e étnicos e b) reflita sobre o cotidiano docente, capturando suas dobras mais escondidas no âmbito das interações e suas possíveis contradições.

Relatamos aqui uma experiência profissional que aconteceu na avaliação diagnóstica da componente curricular ministrada pela professora Rebeca Meijer na Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2011, relações étnico-raciais e gênero, na qual foi utilizado o dispositivo metodológico da tempestade de ideias para entender o pensamento de estudantes negras a partir da seguinte tarefa: “Escreva o que vem à sua mente a partir da frase: Eu, mulher negra”. Nos trabalhos recolhidos foi possível ler, por exemplo, termos como humilhação, abuso sexual, fome, necessidades, miséria, superação, discriminação, confusa, objeto, feia, cabelo ruim, bruxa, doméstica (informação verbal)⁴. Na avaliação da docente, “A percepção desta tendência no imaginário coletivo das aprendentes nos ajudou a intervir para o fortalecimento de suas autoestimas e ressignificação de suas autoimagens”. Esse movimento é de extrema relevância para o trato das questões raciais e étnicas na formação de professores, ou seja, a partir de suas próprias experiências de vida, de modo a influir nas experiências profissionais e, finalmente, intervir nas experiências dos(as) discentes.

Para Paulo Freire (1996, p. 30), “[...] ensinar é ter respeito aos saberes dos educandos [...]”, também porque são “[...] saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]”, principalmente os saberes populares. Em uma das atividades da disciplina *Educação das Relações Étnico-raciais*, também ministrada pela docente Rebeca Meijer no *campus* SHNB – Picos da UFPI, um dos objetivos

⁴ Atividade realizada por dois grupos de 5 mulheres negras depois do estudo de teorias raciais e de gênero e de atividades corporais para trabalhar a tensão e o mal-estar causado pela delicadeza dos temas.

foi conhecer tradições negras da localidade. As (os) aprendentes convidaram grupos representantes da cultura do lugar. Os convidados trouxeram para dentro da Universidade a cultura popular negra; a tradição local de raiz africana. Esses saberes, na maioria das vezes, ainda estão excluídos do espaço acadêmico, tanto que uma das visitas à disciplina foi do Grupo de Capoeira Palmares, que tem como maior expoente o mestre Maciel. Docente, as(os) alunas(os) e o grupo de capoeira deslocaram-se da sala de aula para o pátio da universidade. Durante o percurso, uma das professoras do *campus* os viu e, às gargalhadas, questionou: “— O que é isso professora?”, ao que respondeu: “— É a cultura negra dentro da universidade, colega!”. Estas e outras experiências em situação profissional nos revelam dobras conservadoras e racistas de discentes e docentes que devem nos acender o alerta de que nossos planos de ensino devem objetivar a naturalização de tradições das mais diversas expressões étnico-raciais brasileiras.

4. Notas sobre saberes do conhecimento

Ensinar é a principal atividade docente. É através do ensino que o(a) professor(a) coloca em prática as ações planejadas em função da instrução das(os) aprendentes. Porém, como já foi dito, só se ensina o que se sabe. Ora, toda área envolve um conjunto de conteúdos específicos e importantes para sua fundamentação como campo do saber. Logo, os saberes de conhecimento se referem, sobretudo, aos conteúdos selecionados por determinada área. Mas, como defende Pimenta (1997), é preciso se questionar sobre *a validade e a importância dos conhecimentos*. Os conteúdos devem ser organizados de maneira a atender a determinado projeto de ação didática. No caso de conhecimentos de raiz africana, há uma multiplicidade de conteúdos a se considerar. Mas há ainda que se questionar com as(os) aprendentes: qual a importância de tais conteúdos para a sociedade e para você como pessoa, como estudante e como futura(o) professora(or)? Os conteúdos, insistimos, são parte do currículo escolar. É necessário refletir sobre as ideologias que atravessam estes conteúdos que selecionamos; que tipo de influência terá na formação dos aprendentes; se são capazes de descolonizar o próprio currículo a partir de conteúdos raciais e étnicos de valorização das culturas e da história africana e afrodescendente.

Na ocasião da execução de uma formação sobre a aplicação pedagógica e curricular da Lei nº 10.639/2003 para professores da rede municipal da prefeitura de Redenção (CE), Projeto nomeado de ‘As Cores de Redenção’. Rebeca Meijer realizou avaliação final pedindo para pequenos grupos

refletirem, por alguns minutos, sobre os conhecimentos mobilizados durante as 40 horas do curso. Um dos grupos respondeu que

O Brasil está evoluindo. Há pouco tempo nunca teríamos nos interessado por esse curso. Hoje estamos aqui porque sentimos necessidade de adquirir conhecimento para mudar a realidade aqui de Redenção. O curso nos mostrou as leis, autores importantes, a História, conceitos, temas do currículo, as Diretrizes Curriculares que nem sabíamos que existia (informação verbal)⁵.

Os conhecimentos são entendidos principalmente na sua versão teórica. Na disciplina *Educação das Relações Étnico-raciais*, consideramos de extrema importância o conhecimento de dispositivos legais de referência, já que, não raro, surgem questionamentos sobre a relevância da referida temática. Portanto, vale mencionar a atividade a qual nomeamos de “Leis Negras”⁶, realizada com graduandos(as) de Pedagogia, História e Biologia. Dividimos a turma em equipes e distribuímos textos de lei, diretrizes, Resoluções, etc. Combinamos um tempo de estudo e, em seguida, as equipes apresentaram suas impressões e dúvidas. Na sequência, os argumentos legais foram sendo problematizados pelas orientandas da professora regente, convidadas a auxiliar na intervenção. O embate foi bastante instigador e possibilitou aprofundar a reflexão. Geralmente esta atividade é realizada na primeira unidade da componente curricular, para deixar as(os) aprendentes seguros(as) do seu amparo legal.

Além da legislação, há uma lista extensa de livros, revistas, textos científicos, pesquisas, estatísticas, etc. Porém, há também conhecimentos nos conteúdos de tradição não acadêmica e que são de extrema relevância para práticas pedagógicas de raízes africanas. Trata-se dos saberes populares; dos conhecimentos das comunidades tradicionais e das de terreiro; das manifestações culturais; do combate à intolerância religiosa; da capoeira; da elevação da autoestima de alunas(os) negras(os); do combate ao racismo. Esses são conteúdos que pretendem mudança de comportamento e de visão de mundo. São da ordem da transformação das relações étnico-raciais.

⁵ Grupo integrante da formação docente “As cores de Redenção”, da consultoria pedagógica PRISMA, realizada em 2008 para professores e professoras da rede municipal do município de Redenção, onde hoje é o auditório da Unilab.

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.694/1996 (BRASIL, 1996); Lei N.10.639/2003; Lei N. 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008); Estatuto da Igualdade Racial; Resolução nº 1 de 17/06/2004; Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Refletindo sobre saberes do conhecimento, Pimenta (1997) relata a frequente preocupação em fazer com que seus alunos compreendam a importância dos conhecimentos aos quais estão tendo acesso. Denuncia que, “[...] poucos se perguntam qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea” (PIMENTA, 1997, p. 8).

Contribuindo com o exercício de significação do conteúdo, sugerimos que ao final de qualquer prática educativa se faz necessário avaliar o seu alcance formativo, indagando às (aos) alunas(os) sobre o seu sentido. Um desses exemplos ocorreu na oficina *Mitos Africanos*, realizada no projeto de extensão que coordenamos no *Campus Amilcar Ferreira Sobral (CAFS-UFPI)*⁷, e que teve como propósito formação para professoras lidarem com especificidades pedagógicas e curriculares da Lei nº 10.639/2003. A professora Rebeca Meijer e algumas bolsistas leram alguns mitos de orixás. No início, observaram expressões de medo e rejeição. Porém, à medida que a oficina foi acontecendo desde práticas de relaxamento e dança e o mito foi sendo lido com recursos lúdicos, as professoras foram cedendo e envolvendo-se com a poética mitológica de raiz africana. Ao final da oficina, foram indagadas sobre qual o sentido que esses conhecimentos passaram a ter na sua vida pessoal, profissional e qual o valor social, político dos conteúdos mobilizados. Algumas vozes explicaram: “[...] que tem coisas da vida que os conhecimentos e a religião da gente não explicam” (informação verbal)⁸; “Que os orixás não são demônios, que eles são energias misteriosas e que gente dessas religiões pode ser gente de bem” (informação verbal)⁹; “[...] como profissional não importa minha fé. Minha obrigação é que os alunos conheçam as religiões” (informação verbal)¹⁰. É valioso perceber a linha de alcance dos conhecimentos mobilizados. Esse exercício também contribuir para o fortalecimento dos saberes da docência.

Conhecer, na perspectiva de raiz afro ou afrodescendente, ao nosso ver, é mobilizar princípios da cosmovisão africana no Brasil herdados do Continente africano e que fazem parte da nossa brasilidade. Eles são também saberes do conhecimento. Em Oliveira (2006) podemos destacar que o princípio da escravidão *brasileira*, a experiência da coisificação dos povos negros registrada no

⁷ Ação comunitária realizada no *campus* Amilcar Ferreira Sobral, em Floriano (PI).

⁸ Professora da educação infantil, turno tarde. Escola municipal de Floriano-PI

⁹ Coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Floriano-PI.

¹⁰ Professora do 4º ano do ensino fundamental I da escola Municipal de Floriano-PI.

imaginário coletivo brasileiro foi o motivo da elaboração criativa de estratégias para não deixar que as raízes africanas morressem. Essa é uma categoria histórica que necessita de atenção e revisão em nossas ações pedagógicas. “A *cultura negra* é o princípio compreendido como um lugar forte de diferença e de sedução na formação social brasileira” (SODRÈ, 1988, p. 180). A *religiosidade* é plenamente marcada pelos mitos e ritos negro-africanos e não cabe apenas no campo da religião. Ela se enraíza na vida, no dia a dia dos sujeitos viventes. A vida é *sacralizada* cotidianamente na tradição negro-africana. “O *candomblé*, com efeito, é uma constelação de etnias, culturas, ideologias e divindades. É um microcosmo brasileiro que reflete o macrocosmo africano” (OLIVEIRA, 2006, p. 87, grifo nosso). O *Candomblé* é uma instituição que soube, em momentos terríveis, preservar e recriar os valores civilizatórios presentes na cosmovisão africana e, ao mesmo tempo, incorporou tais valores dos nativos do Brasil para não deixar o sagrado sucumbir ao horror da escravização. A *tradição oral* está enraizada no comportamento das comunidades que valorizam os saberes criados e repassados através da oralidade (fala, sons, música e seus instrumentos, etc.). É um diálogo vivo no qual há troca de conhecimento e de aprendizados. A forma privilegiada de promover a prática da oralidade é através dos mitos, já que, segundo Machado (2011), contar mitos é parte importante da educação das crianças africanas. “A *ancestralidade* é um tempo difuso e um espaço diluído. Evanescente, contém dobras. Labirintos desdobram-se em seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória” (OLIVEIRA, 2007, p. 245, grifo nosso). O princípio do *corpo como fonte espiritual*, produtor de saberes, considera o corpo parte do território da natureza; como tal, elemento de sacralidade: um corpo que, por excelência, comunica-se e produz fazeres e saberes; um corpo que fala por meio da palavra, do gesto, do toque, do choro e também por meio da dança (PETIT; SILVA, 2011, p.77, grifo da autora). A noção de *território* anima o entendimento como espaço-tempo socialmente construído e perpassado pela história de várias gerações, formado por complexa rede de relações sociais, sendo esse espaço perpassado de sacralidade (PETIT; SILVA, 2011, p. 90, grifo da autora).

Tais princípios podem também se converter em conteúdos para potencializar e contribuir com os saberes do conhecimento, haja vista que estamos a mobilizar conhecimentos integrantes da cultura afrodescendente, porém ainda pouco valorizados no currículo escolar brasileiro.

5. Saberes pedagógicos

Os saberes pedagógicos, aqui compreendidos como os que viabilizam a ação do “ensinar” (PIMENTA, 1999), são elaborados na e pela prática docente. A história de vida dos docentes, as suas concepções sobre educação, as escolhas teórico-metodológicas, a personalidade do professor, entre tantos outros conhecimentos adquiridos nas mais variadas experiências humanas imprimem o próprio ritual formativo. É o tipo de saber proveniente da relação do professor consigo, com o conhecimento, com as(os) aprendentes e com as condições de ensino. Essa relação movimenta a capacidade de o(a) docente de estar sempre problematizando sua prática, tornando-a fluxo de contínua transformação.

Saberes dessa ordem são perigosos. Não é por menos que alguns docentes se recusam a ter estagiários e pesquisadores em seus territórios práticos. É a ação pedagógica que mais nos revela. Ela é o lugar da fusão de todos os saberes docentes. Tirar proveito dela como conteúdo reflexivo para potencializar os saberes da docência que irão novamente se converter em ação é, essencialmente, o que se pode chamar de saberes pedagógicos.

Lançamos mão de vários dispositivos metodológicos inspirados pela sociopoética, referencial teórico-metodológico idealizado por Jacques Gauthier que privilegia a criatividade na produção do pensamento e do conhecimento. Um destes dispositivos é o círculo de cultura sociopoético. Rebeca Meijer procura utilizá-lo geralmente para produzir conhecimentos prévios em torno de um tema gerador de aula ou de pesquisa (avaliação diagnóstica), ou para avaliar a ação encerrada. Como, por exemplo, no I Seminário sobre Saberes Afrodescendentes, no CAFS-UFPI, que coordenou com apoio de algumas orientandas. Depois de 20 horas de atividades envolvendo dança, relaxamento, exposições teóricas, debates e oficinas de arte, os docentes participantes foram divididos em grupos que deveriam fazer produções artísticas em torno dos saberes mais significativos para o grupo. O grupo I fez uma música que foi cantada por eles(as) no encerramento dos trabalhos. Eis um dos trechos: “A afrodescendência é a pele negra, a inteligência criativa, o olhar atento, a música contagiante. É o nosso jeito de ser um pouco da África. É o jeito da professora negra dar aula. A aula com alma negra,

como ela nos disse” (Diário de campo)¹¹.

Através de algumas atividades como essa, é possível perceber o potencial formador das ações pedagógicas. Evidencia-se qual interpretação foi dada para o conceito afrodescendência. Assim, é possível retomar o conceito aparando algumas arestas, se for o caso. Para se chegar ao fim de qualquer ação planejada com relativo êxito é preciso mobilizar saberes docentes de tipo pedagógico. Mobilizar saberes dessa ordem significa: a) recorrer aos saberes docentes do conhecimento, selecionando conteúdos coerentes, válidos e atuais; b) recorrer aos saberes docentes de experiência, interpretando os sentidos que os conteúdos propostos possuem no âmbito pessoal e profissional, assim como lembrando os êxitos e os limites das práticas de ensino anteriores; c) definir quais objetivos devem guiar a prática de ensino da(o) docente e a aprendizagem da(o) aprendente; escolher ou criar estratégias metodológicas que potencializem a relação aprendente, conteúdo e docente; realizar transposição didática como mais um recurso facilitador da aprendizagem; escolher ou criar instrumental avaliativo, tendo como parâmetro avaliar se os objetivos propostos foram alcançados pelas(os) aprendentes; analisar as avaliações; e investir novamente no ensino, recuperando o que foi falho.

Esses rituais de ensino envolvendo saberes de raiz africana se mostraram significativos na prática, uma vez que se considerou os princípios da cosmovisão africana para a construção do ensino e da aprendizagem. O foco didático/metodológico afrocentrado certamente enriquece os saberes pedagógicos.

6. Saber Docente Ancestral

Os saberes tradicionais, elaborados por nossos antepassados, sofrem ataques contínuos, seja pela mídia, nos espaços escolares, nos livros e até mesmo pela ciência. O perigo de negar esse padrão de conhecimentos e perder nossas próprias referências. Não estamos afirmando que a ciência não deve atualizar teorias tradicionais, inclusive para melhor fundamentá-las. Mas o que vem se tornando corriqueiro é associar saberes tradicionais ao senso comum. Nesta senda se faz necessário formar docentes capazes de discernir o que são saberes tradicionais e conhecimentos oriundos do senso

¹¹ Professor de escola de ensino fundamental de Floriano-PI.

comum. É de suma importância a preservação da memória e da história de nossos antepassados. Afinal, quem veio antes nos deu as condições da existência. A ancestralidade é um princípio absolutamente importante para a perpetuação da humanidade. Ninguém existe sem linhagem e sem história que inicia inclusive no berço da humanidade, a África. O saber docente ancestral torna consciente ao profissional do ensino a necessidade de preservar nossa conexão com as tradições, pensamentos, costumes, tecnologias, dentre tantos outros conhecimentos, criados pelos nossos antepassados, dando ênfase aos conhecimentos dos ancestrais indígenas e africanos, por terem sido silenciados, desvalorizados, pelos mecanismos da escravização criminoso e da colonização.

O ensino para o desenvolvimento dos saberes ancestrais pode ser desenvolvido por meio da leitura do vasto número de obras da literatura africana e afro-brasileira. Pela contação de histórias. Pesquisas sobre os ancestrais africanos e afro-brasileiros que influenciaram a construção de nossa brasilidade. A coleta de informações sobre nossas africanidades no contexto familiar, selecionando eventos, aprendizados, memórias, parentes que contribuíram com nossas heranças culturais negras. Na componente curricular didática nos países da integração da UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA - UNILAB, a docente Rebeca Meijer vem elaborando diversas estratégias para o desenvolvimento dos saberes docentes ancestrais, dentre eles o estudo teórico sobre o conceito, a elaboração da autobiografia considerando a ancestralidade africana, a catalogação de costumes e tradições familiares negras, bem como a elaboração de planos de ensino transversalizados com o objetivo de valorização da ancestralidade nas práticas pedagógicas em diversos cursos de licenciatura.

7. Considerações finais

As questões raciais e étnicas estão na ordem do dia. Depois de séculos de ausência de políticas específicas, finalmente os movimentos populares conseguiram importantes resultados. A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) é uma destas conquistas. Ativistas, professores(as), pesquisadores(as) e instituições estão empenhados no ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, por entenderem que este é um direito da população brasileira. No entanto, apesar do grande avanço e do expressivo esforço das últimas duas décadas, é preciso reconhecer que ainda há muito o que fazer. A formação séria de profissionais da educação é uma dessas importantes tarefas. Outra grande tarefa que se coloca como urgente é insistir na criação de meios para a formação de servidores técnicos e docentes das universidades sobre o trato das questões étnico-raciais. Para além do apelo por formação,

chamamos a atenção para alguns saberes docentes necessários à prática educativa de questões raciais e étnicas que devem ser mobilizados. Defendemos reflexão em torno das teorias curriculares pós-críticas, atenção à construção da identidade docente com foco na educação para as relações étnico-raciais.

Por fim, entendemos que todo o esforço em torno da elaboração de saberes docentes especializados para o trato das questões raciais e étnicas deve ser também esforço de descolonização da vida. Esta é uma tarefa mais complexa, que provavelmente só deverá ser cumprida a longo prazo. No entanto, alguns esforços podem ajudar, por exemplo, sempre que possível, investir em metodologias e em foco epistêmico afrocentrado tanto na educação básica quanto no ensino superior. Certamente o investimento causará estranhamento, principalmente na universidade. Contudo, estas são as tarefas e os desafios que estamos enfrentando em nossas práticas pedagógicas e curriculares. Sigamos!

8. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: CNE, 2004. (Relatado por Petronília Beatriz Gonçalves e Silva).

BRASIL. Lei n. 10.639/03, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 maio. 2023.

FARIAS, Maria Sabino de *et al.* *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, V. Mitos Afro-brasileiros e Vivências Educacionais. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (Org.). *Pasta de Textos da Professora e do professor*. Salvador: SMEC, 2006. p. 01-12.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A Formação Docente Afrocentrada da Unilab: O Saber Docente Ancestral no Ensino de Didática nos Países da Integração. In: *Revista Debates e Educação*. Alagoas. Vol. 11 | Nº. 23 | Jan./Abr. | 2019. Disponível: [file:///C:/Users/rebec/Downloads/6217-Texto%20do%20Artigo-27184-2-10-20190425%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/rebec/Downloads/6217-Texto%20do%20Artigo-27184-2-10-20190425%20(3).pdf) Em: 12/06/2023.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica, 2006.

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde Costa. Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes. In: CUNHA, Henrique; SILVA, Joselina; NUNES, Cícera (Org.). *Artefatos da cultura negra no Ceará*. Fortaleza: Editora UFC, 2011. p. 73- 101.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde Costa e. **Pret@gogia**: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. Fortaleza: UFC, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 1. edição. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances* [online]. 1997, v..III, nº 3, p. 05-14.

SILVA, Geranilde Costa e. *Pret@gogia*: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. Fortaleza: UFC, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

TERRIEN, Jacques *et al.* *Artesão de outro ofício: Múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: Annablume/ Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman editora, 2005.



A Coordenação Pedagógica do Século XXI, Os desafios do ensino remoto e a necessidade de transformação

The Pedagogical Coordination of the 21st Century, The challenges Of Remote Teaching And The Need For Transformation

SOUZA, Sandra Medina de¹
OLIVEIRA, André Luiz de²

RESUMO

O presente trabalho trata da necessária ressignificação da atuação da coordenação pedagógica em tempos pandêmicos. Os desafios propostos pela iminente inserção do ensino remoto e das necessidades de transformação nos processos educativos peculiares do século XXI. A metodologia de estudo adotada neste trabalho foi a análise e a revisão literária dos artigos dos autores sobre a coordenação pedagógica e do ensino remoto emergencial. Apontamentos de uma coordenação pedagógica impelida a mobilizar-se, em prol de um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Ensino remoto. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work deals with the necessary re-signification of the role of pedagogical coordination in pandemic times. The challenges posed by the imminent insertion of remote teaching and the needs for transformation in educational processes peculiar to the 21st century. The study methodology adopted in this work was the analysis and literary review of the authors' articles on pedagogical coordination and emergency remote teaching. Notes of a pedagogical coordination impelled to mobilize itself, in favor of a quality education.

Keywords: Pedagogical coordination. Remote teaching. Learning.

1. Introdução

A pandemia do Covid-19, que se instalou em escala global a partir do final de 2019, trouxe consigo desafios sem precedentes para diversos setores da sociedade, incluindo a educação escolar. Com o advento das medidas de isolamento social como forma de conter a propagação do vírus, as instituições educacionais em todo o mundo se viram diante de uma necessidade urgente de se adaptar a um novo

¹ Pedagoga, Mestre em Educação - Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Educação Básica. Instituição: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). <http://lattes.cnpq.br/1892698906379599> /

² Matemático, Pós-graduado em Tecnologias Digitais e Educação 3.0 - Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Educação Básica. Instituição: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. <http://lattes.cnpq.br/3713065432067081>

modelo de ensino e aprendizagem: o ensino remoto.

Esse período histórico, que se estendeu ao longo dos anos de 2020 e 2021, abordado neste estudo como tempos pandêmicos, marcou uma transformação profunda na forma como a educação escolar é concebida e realizada. As salas de aula físicas foram temporariamente substituídas por salas virtuais, as carteiras escolares deram lugar a dispositivos eletrônicos, e os encontros presenciais entre estudantes e professores foram substituídos por videoconferências e plataformas de aprendizagem online.

Em Belo Horizonte, nas escolas municipais, foi instituído o ensino remoto emergencial (ERE), que, segundo Pinto e Martins (2021) foi uma proposta temporária que viabilizou às escolas manter, na medida do possível, as atividades de ensino virtualmente.

O documento “Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação em tempos de pandemia” instituiu, em 2020, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME BH), o ensino remoto emergencial (ERE) como alternativa. Neste documento foi considerado que todos os atores do processo educativo nas escolas da RME BH, a saber, professores, coordenadores, diretores, famílias e estudantes deveriam desenvolver ações em prol do desenvolvimento de atividades pedagógicas com o propósito de garantir a conexão educacional e viabilizar oportunidades para que os estudantes possam ter acesso ao conhecimento escolar estando sempre atentos ao emocional, por se tratar deste um momento delicado e inesperado na vida de todos.

Dentre estes atores, destaca-se neste estudo, a coordenação pedagógica na RME BH, ação profissional desempenhada por um professor que se envolve na gestão do trabalho na escola, apoiando, acompanhando, assessorando e avaliando as atividades pedagógicas em prol do Projeto Político Pedagógico (PPP)³ da escola (ARAÚJO, 2007; SOUZA, 2005).

Mas, quais seriam as atribuições esperadas de um coordenador pedagógico no ERE das escolas da

³ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola é um documento essencial que reflete as concepções políticas, filosóficas e pedagógicas da instituição de ensino. Ele é a expressão dos princípios e valores que norteiam as ações e práticas educacionais no cotidiano escolar. O PPP vai muito além de um simples registro burocrático, sendo, na verdade, um guia orientador que direciona todos os processos e procedimentos estabelecidos e em andamento na escola.

RME BH em relação ao fazer pedagógico em tempos pandêmicos? No incentivo e organização da formação dos professores, no acompanhamento e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, no apoio emocional aos professores e estudantes? Quais aprendizados poderiam ser extraídos desse período para futuras práticas pedagógicas do coordenador pedagógico?

Essas são algumas questões a serem investigadas neste estudo sobre o papel do coordenador pedagógico em tempos pandêmicos, abordando sua atuação no contexto do ensino remoto emergencial (ERE) na garantia da qualidade da educação durante esse período desafiador.

Este estudo objetivou perceber este profissional e suas atribuições, destacando a necessidade de se adequar ao novo cenário mundial.

Objetivo Geral:

- Analisar o papel do coordenador pedagógico na implementação do ensino remoto emergencial (ERE) durante a pandemia do Covid-19 nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME BH).

Objetivos Específicos:

- Investigar as ações do coordenador pedagógico relacionadas ao apoio aos professores e estudantes durante a pandemia, considerando este período desafiador.
- Refletir sobre a importância da atuação do coordenador pedagógico como articulador entre os diversos atores do processo educativo, incluindo professores, diretores, famílias e comunidade, em prol do projeto educativo da escola durante tempos pandêmicos.
- Contribuir para o debate acadêmico sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto da pandemia do COVID-19, fornecendo subsídios teóricos e práticos para aprimorar as práticas futuras de coordenação pedagógica.

Os vários processos que envolvem o estudante e os professores cuja responsabilidade é da coordenação pedagógica foram dinamizados e potencializados diante da iminente necessidade de atendimento por meio do ensino remoto devido ao isolamento social em tempos pandêmicos.

O coordenador pedagógico foi impelido a se mobilizar, nas palavras do professor José Moran, alcançando uma atuação como um profissional do século XXI, desenvolvendo inúmeras tarefas as quais foram necessárias qualidades como interlocução, articulação entre áreas e equipes, organização de ideias e ações, inspirar a confiança entre os pares, conhecimento sobre a realidade da sua escola e resiliência durante o desenvolvimento de suas atividades. Tais atributos colaboraram para que o coordenador pedagógico se constituísse num agente facilitador, mediador dos processos, articulador e transformador dentro das instituições escolares em tempos pandêmicos.

2. Metodologia

A metodologia aplicada foi o estudo, análise e a revisão literária dos artigos dos autores pesquisados e suas respectivas contribuições no âmbito da coordenação pedagógica e do ensino remoto.

Franco (2008), Almeida e Placco (2011) e Vasconcelos (2019) são alguns desses autores que nos convidam a compreender a complexidade e importância do trabalho do coordenador pedagógico em tempos pandêmicos.

Quanto à implementação do Ensino Remoto Emergencial ERE neste período desafiador, foram considerados neste estudo Garcia (2020), Oliveira, Corrêa e Morés (2020) e o documento "Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação em tempos de pandemia" da Secretaria Municipal de Belo Horizonte - SMED PBH (2021).

3. Resultados e discussão

3.1. A coordenação pedagógica do século XXI

O coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na construção e efetivação dos processos educacionais dentro de uma instituição escolar.

Segundo Franco (2008), coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil, sendo uma atividade intrinsecamente complexa. O coordenador precisa estar embasado por clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos, pois sua atuação transcende a simples gestão

burocrática. Ele ressalta que a coordenação pedagógica é, por natureza, uma ação política, ética e comprometida, cujos resultados só podem florescer em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos pela escola. Nesse sentido, o coordenador deve atuar como um agente catalisador de mudanças, buscando a harmonização dos diferentes aspectos que influenciam o cenário educacional.

Para Almeida e Placco (2011), o coordenador pedagógico assume três papéis centrais: o de articulador, formador e transformador. Enquanto articulador, sua principal missão é criar as condições necessárias para que os professores possam trabalhar coletivamente, ajustando as propostas curriculares à realidade de cada turma. Esse processo requer habilidades de comunicação e mediação, visto que as peculiaridades de cada contexto podem variar consideravelmente. Como formador, o coordenador deve oferecer suporte e incentivo para que os professores aprofundem seus conhecimentos em suas áreas específicas e desenvolvam suas competências profissionais. Ademais, o coordenador também desempenha um papel transformador, encorajando os docentes a serem reflexivos e críticos em sua prática educativa. Ao instigar questionamentos, o coordenador contribui para a evolução constante das práticas pedagógicas e o aprimoramento contínuo dos educadores.

Vasconcelos (2019) destaca a importância do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos professores e na construção de uma comunidade coesa de aprendizagem. A dinâmica do fazer da coordenação abrange várias dimensões, todas elas interligadas e fundamentais para o sucesso da equipe escolar. A dimensão reflexiva possibilita a análise crítica das práticas e a busca por soluções inovadoras. A dimensão organizativa envolve a gestão eficiente dos recursos e o planejamento de ações alinhadas aos objetivos educacionais. A dimensão conectiva abarca o estabelecimento de vínculos colaborativos entre todos os atores educacionais, promovendo uma cultura de trabalho em equipe. A dimensão interventiva implica em atuar de forma proativa para lidar com os desafios e problemas que surgem no cotidiano escolar. Por fim, a dimensão avaliativa envolve a constante análise e aperfeiçoamento dos processos educacionais, buscando a melhoria contínua.

Os autores Franco, Almeida e Placco (2011), e Vasconcelos (2019) convergem em suas reflexões ao destacar a importância da atuação do coordenador pedagógico como um agente transformador, ético e comprometido, que promove a articulação entre os diferentes aspectos da educação, fomenta a formação contínua dos professores e busca criar um ambiente de aprendizagem coeso e reflexivo.

Essas reflexões tornam-se ainda mais relevantes no contexto do isolamento social causado pela pandemia do COVID-19, que demandou uma adaptação ágil e criativa das práticas pedagógicas. O coordenador pedagógico, como líder e mediador, tem um papel fundamental para apoiar os educadores e garantir a qualidade do ensino em tempos de incertezas e desafios.

3.2 Os desafios do ensino remoto

O cenário de pandemia do COVID-19 trouxe à tona a necessidade de adaptação do sistema educacional, culminando na implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diversos autores têm refletido sobre as características e desafios desse modelo de ensino, considerando suas particularidades e impacto no processo de aprendizagem. Entre esses autores, destacam-se Garcia (2020), Oliveira, Corrêa e Morés (2020) e o documento "Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação (RME) em tempos de pandemia" da SMED PBH (2021).

Garcia (2020) aborda a distinção entre ensino remoto e ensino a distância, enfatizando que o ensino remoto não se limita apenas à utilização de tecnologias digitais, mas sim à possibilidade de introduzir práticas inovadoras, a partir de ferramentas disponíveis e abertas. A eficácia do ensino remoto depende da familiaridade e habilidade do professor em utilizar esses recursos, possibilitando a variabilidade de estratégias e práticas pedagógicas adequadas ao contexto.

O conceito discutido por Oliveira, Corrêa e Morés (2020) refere-se à continuidade das aulas, porém, de modo online, mediadas por dispositivos digitais como computadores desktop, notebooks, tablets e smartphones. Essa transição para o ensino remoto emergencial não ocorreu sem desafios, e sua associação com a Educação a Distância (EaD) gerou algumas críticas.

É importante ressaltar que o ERE não é sinônimo de EaD, pois apresenta dimensões políticas, sociais e educacionais distintas. A EaD, historicamente, tem sido planejada e estruturada para atender a modalidade de ensino à distância, enquanto o ERE foi implementado emergencialmente em resposta a uma crise sanitária global.

O modelo de educação chamado "ensino remoto ou aula remota" é caracterizado por pressupor o distanciamento geográfico entre professores e estudantes. Seu objetivo é suprir a emergência da falta

de aulas presenciais, permitindo que os alunos continuem estudando e se mantenham ativos, mesmo estando em suas casas, enquanto os professores também ministram as aulas a distância.

O termo "Bring Your Own School Home" (BYOSH) considerado por Oliveira, Corrêa e Morés (2020) foi adotado para descrever esse cenário educacional. Ele reflete as mudanças gigantescas enfrentadas pelos professores, que precisaram se adaptar à produção de conteúdo, aulas e avaliações no formato digital. Os alunos, por sua vez, tiveram que se acostumar a realizar atividades de aprendizagem de forma remota, com o auxílio de suas famílias.

No ERE, professor e aluno estão online, conectados por dispositivos computacionais, durante o mesmo período de carga horária que teriam nas aulas presenciais. Essa transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais envolve uma mudança significativa na dinâmica da sala de aula.

O processo de ERE é centrado no conteúdo, sendo a comunicação predominantemente bidirecional, com o professor protagonizando vídeo-aulas ou realizando aulas expositivas por meio de sistemas de webconferência. Esse formato de ensino se assemelha, em algumas versões, às antigas práticas de ensino a distância, como o ensino por correio, rádio ou TV, porém, com o acréscimo de tecnologias digitais em rede.

Diante disso, as principais reflexões sobre o ensino remoto emergencial, segundo Oliveira, Corrêa e Morés (2020), estão relacionadas à necessidade de garantir a efetividade da aprendizagem nesse novo contexto. É essencial considerar o equilíbrio entre o conteúdo apresentado e a interação entre professor e aluno, proporcionando uma experiência educacional significativa e envolvente. A acessibilidade e a inclusão também devem ser priorizadas para assegurar que todos os estudantes possam participar plenamente das atividades de aprendizagem, independentemente de suas condições tecnológicas ou socioeconômicas.

Além disso, o apoio e a formação contínua dos professores no uso das tecnologias digitais são fundamentais para aprimorar suas habilidades de ensino remoto. A colaboração entre educadores e a troca de boas práticas também são cruciais para enfrentar os desafios do ERE.

O ERE não é apenas uma alternativa temporária, mas também uma oportunidade de repensar a

educação e explorar novas abordagens pedagógicas, que combinem a tecnologia com a humanização do ensino. Ao aprender com as experiências desse período, é possível criar um ambiente de ensino mais flexível, inclusivo e inovador, preparado para lidar com os desafios educacionais futuros.

O documento "Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a RME em tempos de pandemia" da SMED PBH (2021) apresenta uma proposta pedagógica específica para enfrentar os desafios impostos pela pandemia. Esse documento destaca a importância do Portfólio Escolar Anual como instrumento de avaliação contínua e organização dos registros sobre o processo de aprendizagem. Além disso, ressalta a necessidade de orientações claras nos roteiros para que os estudantes se situem nas atividades propostas, especialmente considerando a presença de mediadores, como familiares ou pessoas adultas próximas, que auxiliam no processo de ensino remoto.

As reflexões dos autores convergem em aspectos cruciais para o ERE. A adoção de estratégias inovadoras e a integração das tecnologias digitais são fatores fundamentais para tornar o processo de ensino remoto mais eficiente e envolvente. O estabelecimento de vínculos pedagógicos e a manutenção da conexão com os estudantes são elementos essenciais para o sucesso do ensino à distância. Além disso, a clareza nas orientações e a organização das atividades propostas são fundamentais para que os estudantes compreendam suas tarefas e consigam desenvolvê-las de forma autônoma, ou com o apoio adequado de mediadores.

O ERE exige adaptações e inovações por parte dos educadores e da comunidade escolar como um todo. As reflexões dos autores evidenciam que a eficácia do ensino remoto está relacionada à flexibilidade e criatividade na utilização das tecnologias e na estruturação das atividades, garantindo uma educação de qualidade mesmo em tempos desafiadores de pandemia.

3.3. A necessidade de transformação

No contexto, em que o trabalho e a dinâmica pedagógica requerem coletividade e objetivos comuns, as intencionalidades e incumbências do ensino são responsabilidade de todos os profissionais da escola. Assim, a premissa do coordenador pedagógico não é somente cuidar da organização e da formação continuada dos professores ou o acompanhamento, controle e avaliação do desenvolvimento das atividades curriculares. Ele atua conjuntamente com a equipe de professores e a gestão escolar na tomada de decisões, na rotina do ensino remoto e suporte nos planejamentos das

atividades.

Um dos cofundadores do Projeto Escola do Futuro da Universidade São Paulo – USP é uma referência em novas tecnologias aplicadas à educação, o professor José Moran diz que as escolas precisam preparar os alunos para um mundo imprevisível, onde a criatividade vale mais do que o simples acúmulo de conhecimento, como ocorria no passado. Este mundo imprevisível e este momento de grandes transformações do século XXI está sendo designado como Educação 4.0 onde a abordagem educacional e o conjunto de estratégias estão alinhadas aos avanços tecnológicos, porém criando um excesso de informações especialmente para o universo dos estudantes.

Nesta perspectiva, a escola possui valiosa participação pois poderão mediar, orientar e criar espaços de discussão de ideias, projetos e ações diante do enorme volume de dados. Daí a necessidade do coordenador pedagógico superar as dificuldades conceituais e fazer uso das tecnologias disponíveis para instrumentalizar seu trabalho. Não somente a utilização das ferramentas tecnológicas, mas é inevitável promover, facilitar e pavimentar o processo de aprendizagem dos saberes digitais tanto para professores quanto estudantes. Este é um grande desafio para coordenadores que estão ainda alinhados às metodologias analógicas.

Com o fechamento das escolas diante do cenário da pandemia do Covid-19, a educação foi subordinada às transformações inerentes aos processos de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias remotas. Em um ambiente onde as alterações e modificações evoluem gradativamente ao longo de décadas, o imediatismo trouxe impactos sólidos nas ações pedagógicas e sobretudo para os coordenadores pedagógicos que se depararam com responsabilidades antes ainda não atribuídas. Além de tentarem encontrar saídas utilizando ferramentas educacionais digitais para promover o ensino, surgem as necessidades de superar o isolamento e manter o contato com os estudantes para que ele interaja, continue avançando e vença suas dificuldades.

Em relação ao grupo de professores de sua escola, o coordenador pedagógico necessita dar continuidade aos trabalhos de desenvolvimento profissional, sobretudo numa perspectiva alinhada à realidade dos estudantes. Cabe ainda à coordenação pedagógica ofertar aos professores orientações e suporte sobre as resoluções e legislações referentes ao ensino remoto, como o Documento "Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação em tempos de pandemia" da SMED PBH (2021), oportunizar formações continuadas utilizando as ferramentas

digitais para a contínua melhoria dos trabalhos não presenciais e detectar as necessidades da escola realizando estudos e pesquisas para promover uma intervenção eficiente na realidade dos estudantes.

4. Considerações finais

Após a análise dos respectivos autores pesquisados, Franco (2008), Almeida e Placco (2011), e Vasconcelos (2019), Garcia (2020), Oliveira, Corrêa e Morés (2020) e o documento "Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação em tempos de pandemia" podemos inferir que um dos desafios mais contundentes é ressignificar a postura do coordenador pedagógico mediante o estilo de ensino remoto e as inúmeras possibilidades dos processos educativos.

As constantes mudanças e a rapidez com que ocorrem exigem da coordenação pedagógica moldar aos tempos atuais inclusive incorporando a figura de conselheiro, psicólogo e confidente no ambiente escolar. Seja em meio aos pares ou atendendo estudantes e familiares.

A atuação do coordenador extrapolou os muros da escola tornando importante os *feedbacks* pedagógicos para as famílias e acompanhando até mesmo a saúde mental dos professores restritos às suas casas durante o trabalho remoto.

Consequentemente, as atividades e ramos de atuação da Coordenação Pedagógica cresceram exponencialmente criando uma série de discussões sobre os limites das suas funções e de como alcançar sucesso em suas obrigações neste cargo.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O papel do coordenador pedagógico - função estratégica para mediação entre as diversas instâncias educacionais**. 2011 Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenadorpedagogico/>. Acesso em 27 jun. 2021.

ARAÚJO, Samara Carla Lopes Guerra de. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2007 (dissertação de mestrado).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; GARCIA, Túlia Fernanda Meira. **Sequência pedagógica aplicada ao ensino on-line**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

SOUZA, Sandra Medina de. **O perfil profissional do pedagogo e sua atuação na educação básica: uma construção**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005 (dissertação de mestrado).

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio das Tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____ **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

_____; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

PINTO, Karla Emanuella Veloso e MARTINS, Ronei Ximenes. **A implantação do Ensino Remoto Emergencial em escolas públicas e particulares da Educação Básica**: estudo de caso em um município mineiro. *EmRede*, v. 8, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2021.

SMED, PBH. **Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação em tempos de pandemia**, novembro de 2021.

SOUZA, Sandra Medina de. **O perfil profissional do pedagogo e sua atuação na educação básica: uma construção**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005 (dissertação de mestrado).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2019.



O Programa Se Liga na Educação: de ferramenta de redução dos impactos da pandemia na educação às novas possibilidades metodológicas.

The Connect in Education Program: from a tool to reduce the impacts of the pandemic on education to new methodological possibilities

FIGUEIREDO, Fernando Lucas Oliveira¹

Resumo

O artigo apresenta um relato de experiência sobre o programa Se Liga na Educação, da SEE/MG, e como este passou de uma ferramenta essencial ao combate ao abandono escolar durante a pandemia de Covid-19 para uma ferramenta de expansão das possibilidades didáticas e metodológicas na escola; de apoio aos estudos autônomos e de formação continuada docente. O programa foi instituído como uma das peças-chaves do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp) e foi desenvolvido e produzido numa parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), através da EFP (Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores) e a EMC (Empresa Mineira de Comunicação) e é veiculada em sinal aberto de televisão desde maio de 2020 no período matutino na Rede Minas. O programa veicula aulas de todos os componentes curriculares da educação básica, promovendo possibilidades como a de estudos em casa e também auxilia na formação continuada docente por meio de aulas sobre as competências socioemocionais e outros assuntos concernentes à didática, como as metodologias ativas, por exemplo. Também auxilia na preparação e nos processos do Novo Ensino Médio (NEM).

Palavras-chave: Ensino, Formação Continuada, Novas Metodologias em Educação.

Abstract

The article presents an experience report on the Se Liga na Educação program, from SEE/MG, and how it went from being an essential tool in combating school dropouts during the Covid-19 pandemic to a tool for expanding the didactic and methodological possibilities at school; to support autonomous studies and continuing teacher training. The program was instituted as one of the key elements of the Special Regime for Non-Present Activities (Reanp) and was developed and produced in a partnership between the State Department of Education (SEE/MG), through the EFP (Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores) and EMC (Empresa Mineira de Comunicação) and has been aired on open television since May 2020 in the morning on Rede Minas. The program provides classes for all curricular components of basic education, promoting possibilities such as home-study and also assists in continuing teacher education through classes on socio-emotional skills and other subjects related to teaching, such as active methodologies, for example. . It also assists in the preparation and processes of New Secondary Education (NEM).

Keywords: Teaching, Continuing Education, New Methodologies in Education.

¹ Professor das redes públicas de educação básica municipal de Belo Horizonte e Estadual de Minas Gerais. Bacharel e licenciado em História (UFOP); especialista em História Afro-brasileira e Africana e Mestre em Educação (UEMG). Trabalha, também, na elaboração de material didático e itens de avaliação para sistemas privados de educação.

O programa Se Liga na Educação

Nos meses finais do ano de 2019, as nações do planeta se depararam com o surgimento de uma doença virótica na China. Nomeada Covid-19, a doença começou a se espalhar pelas outras nações mesmo com as medidas de barreiras fitossanitárias impostas pelo governo da república chinesa. O primeiro caso da doença, no Brasil, foi reportado em 26 de fevereiro de 2020². Com essa confirmação e o surgimento de novos casos, além do caos sanitário e hospitalar causado pelo novo vírus em países asiáticos e europeus, os governos estaduais da federação brasileira decidiram pela instalação de medidas de distanciamento social para impedir a propagação descontrolada do novo corona vírus. Essas medidas foram introduzidas nas primeiras semanas do mês de março de 2020.

As medidas de isolamento/distanciamento social afetaram as relações culturais, produtivas, econômicas e educacionais. De uma hora para outra, milhões de crianças e adolescentes ficaram sem poder frequentar as instalações escolares. O sistema privado de ensino, se utilizando das possibilidades de as famílias ofertarem ferramentas de comunicação a distância, rapidamente foram se utilizando dessas para atender a continuidade do processo educacional de forma remota/on-line. Mas, e o público bem diverso atendido pelo sistema público de educação no Brasil? Como as secretarias municipais e estaduais de educação iriam oportunizar iguais condições de acesso a uma educação remota?

Nesse momento, é importante salientar a diferença entre educação remota e educação à distância (EAD). A EAD possui mecanismos procedimentais singulares (aulas gravadas, testes avaliativos, estruturas de pólos de assistências, plataformas educacionais de acesso a materiais/bibliografia para estudantes) e o fator essencial de escolha discente pelo modelo. Quando um(a) estudante escolhe o modelo EAD de ensino, ele(a) sabe quais ferramentas necessitará adquirir para acessar as plataformas educacionais e todos os materiais necessários para seus estudos. Ademais, ao escolher esse modelo, sabe também dos prazos e condições de realização. Já a educação remota é um mecanismo de substituição provisória da educação presencial e não foi uma escolha discente, mas sim uma

² Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso: 19 jul. 2023.

necessidade emergencial devido a uma pandemia global.

Posto isso, sistemas educacionais começaram se utilizar de diversas ferramentas gratuitas ofertadas por empresas (*Google Classroom, Google Meet, Microsoft Zoom, WhatsApp, Instagram*, dentre outros) e/ou ambientes de plataformas educacionais pagas. Já o sistema público tinha de pensar em alternativas para incluir a totalidade bem diversa de seus(suas) estudantes.

No Estado de Minas Gerais, para atender a essa necessidade de continuidade do ano letivo de 2020, a Secretaria de Estado de Educação-SEE/MG, por meio de sua EFP (Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente), passou a buscar estratégias. Por meio de edital público aberto aos servidores e servidoras efetivos(as), selecionou professores(as) atuantes em escolas estaduais dentro das três superintendências regionais de ensino mais próximas da EFP. Essas são as SREs Metropolitana A, B e C. Os(As) servidores(as) selecionados(as) deveriam, de forma urgente, elaborar um material didático substitutivo às aulas presenciais suspensas pelos decretos de distanciamento sanitários. Dessa forma, na necessidade de atender uma demanda singular e nunca antes enfrentada pelo sistema público universal de ensino, foi instituído, pela SEE/MG, o Reanp (Regime Especial de Atividades Não Presenciais). Por meio do Reanp se iniciou a produção do PET (Plano de Estudo Tutorado). Os PETs estavam divididos por série e modalidades de ensino (Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio Regular e Noturno e Educação de Jovens e Adultos).

A recepção dos PETs não foi das melhores. Se criticou, principalmente, que a quantidade de “conteúdo” dos componentes curriculares estava aquém da solicitada nos planos de cursos baseados na BNCC (Base Nacional Comum Curricular)³. Ademais, alguns PETs possuíam atividades que solicitavam acesso a sítios *web*, o que acarretou em dificuldades de resolução para muitos(as) discentes.

Ademais, a introdução e divulgação dos PETs demonstrou uma realidade escondida no cotidiano do regime presencial de ensino: a quantidade massiva de alunos(as) que não possuem acesso à internet e/ou computadores pessoais em casa. Muitos casos de estudantes, também, que possuíam aparelhos

³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 19 jul. 2023.

celulares, mas não tinham pacote de dados e/ou internet wi-fi para acessar plataformas e sítios *web* que são tarifados para navegação. Por isso, uma solução para aumentar a capacidade de atendimento discente foi o uso de *WhatsApp* e *Instagram*, uma vez que a maioria das operadoras telefônicas não cobram pela navegação nesses aplicativos - *apps*.

Ou seja, a pandemia de Covid-19 descortinou problemas estruturais e socioeconômicos brasileiros invisibilizados pela realidade anterior. Incluso, muitos(as) docentes passaram a cobrar o acesso dos(as) estudantes aos PETs e aulas ministradas por videochamada de *WhatsApp*, *Live* de *Instagram* e/ou *Google Meet* sem se preocupar se seus(suas) discentes tinham aparelhos e internet para acompanhar/acessar essas aulas remotas/on-line. Incluso, esse tipo de aula remota invadiu os espaços domiciliares, nem sempre adequados a um processo educacional de qualidade. Ou seja, foi percebido a baixa adesão de alunos(as) das escolas estaduais a esse tipo de aula, seja pela falta de internet, pela falta de aparelhos ou pela dificuldade de ambiente profícuo para assistir.

Logo, esses problemas iniciais percebidos tentaram ser contornados pela SEE/MG, através do Reanp, por meio do início da produção de aulas transmitidas pela TV estatal estadual: Rede Minas. Professores(as) selecionais pelo edital do Reanp passaram a ir até os estúdios da Rede Minas, em Belo Horizonte, e gravar aulas de todos os componentes curriculares de todas as modalidades de ensino. Essas aulas estavam pautadas nos PETs e passaram a ser veiculadas através do sinal aberto da emissora e também pelo seu canal na plataforma *YouTube*⁴. O programa foi nomeado **Se Liga na Educação** e é veiculado no período da manhã (de 7h30min às 12h30min). Ou seja, dentro de todas as novidades e dificuldades apresentadas num momento delicado para toda a população de Minas Gerais, a SEE/MG apresentou mecanismos de compensação ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, doença até então grave e sem tratamento. É importante salientar que as ferramentas buscavam atender a completude dos(as) estudantes mineiros(as), mas, a realidade imposta, foi diferente.

Os anos de 2020 e 2021.

Durante a existência da calamidade pública e da emergência global de combate à Covid-19, a

⁴ Mais informações sobre o programa Se Liga na Educação em: <https://www.youtube.com/@redeminas>. Acesso: 19 jul. 2023.

SEE/MG produziu, no âmbito do Reanp, os Planos de Estudo Tutorado (PET) e o Programa Se Liga na Educação. Além disso, ainda em 2020, como forma de aumentar a adesão e diminuir o abandono escolar e os efeitos nefastos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens mineiros(as), a SEE/MG passou a ofertar o aplicativo para celulares Conexão Escola. É um app de uso gratuito sem consumo de dados pelo(a) usuário(a). Pelo *app*, estudantes podem acessar os PETs e as aulas do programa Se Liga na Educação.

O programa Se Liga na Educação cumpria uma carga horária condizente aos PETs e auxiliava na resolução deles. A equipe produtora dos dois mecanismos era composta por profissionais das escolas estaduais e, com o passar dos meses e com os relatos de discentes e docentes, foram aperfeiçoando os dois mecanismos.

É importante também dialogar sobre uma realidade apresentada: mesmo com todos os mecanismos *on-line* oferecidos pela SEE/MG, estudantes de todo o estado de Minas Gerais não tinham acesso a esses mecanismos pelos mais diversos fatores. Ao descobrir a realidade desses(as) estudantes, as escolas estaduais passaram a imprimir e entregar os PETs. Foram designados(as) funcionários(as) para essa função de impressão e entrega. Essas pessoas se arriscaram para atender a necessidade educacional de estudantes da rede estadual pública de ensino, pois naquele momento ainda não havia vacina para a Covid-19. E, mesmo assim, ainda havia estudantes sem nenhum tipo de acesso ao sistema remoto de educação.

O ano letivo de 2020 chegava ao final e ainda não se apontava no horizonte a possibilidade da volta ao ensino presencial nas escolas. Por mais que houvesse pressões por um retorno apressado e sem a capacidade sanitária para isso, o que a realidade impunha seria a continuidade do Reanp no ano letivo de 2021.

No início de 2021, a SEE/MG, por meio da EFP, lançou novo edital para o Reanp e seleção da equipe para a elaboração dos PETs, que passaram a ser mensais, e a gravação de aulas para o programa Se Liga na Educação. O ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental) eram atendidos pela

UNDIME/MG⁵. O Reanp produziu material para o Ensino Fundamental (4º ao 9º ano) e Ensino Médio (regular e noturno) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As aulas gravadas do programa Se Liga na Educação contemplavam essas modalidades atendidas pelos PETs da EFP⁶.

Com o início da vacinação de determinados segmentos sociais no Brasil e o avanço da vacinação nas nações centrais do planeta, começou a se ventilar a possibilidade do retorno presencial das aulas nos estabelecimentos escolares. Vale aqui lembrar a pressão hercúlea das escolas privadas para esse retorno visando não perder capital financeiro com a redução das matrículas devido ao não atendimento presencial e a possibilidade desse público acessar materiais pedagógicos gratuitos em outras plataformas.

Essas pressões resultaram na criação de protocolos sanitários estaduais e municipais para atendimento presencial nas escolas: uso de máscaras, *face shield*, distanciamento, rodízio de estudantes, etc. Ou seja, ainda no primeiro semestre de 2021, algumas escolas, principalmente as privadas, já estavam com funcionamento presencial. As escolas públicas, deve-se lembrar, por serem públicas, e terem responsabilidade legal por toda e para toda a sociedade, não podiam, num primeiro momento, assumir o risco de contaminação e disseminação de uma doença que ainda levava a óbito milhares de pessoas diariamente. Nas escolas privadas, a escolha era das famílias. Esses ambientes forçaram apenas o retorno de seus(suas) funcionários(as), temerosos(as) pela contaminação, mas receosos(as) e pressionados(as) por diálogos demissionistas. Esse retorno ocorreu na Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 129 de 24 de fevereiro de 2021.

Em agosto de 2021, o governo do estado de Minas Gerais autorizou o retorno gradativo das atividades pedagógicas nos estabelecimentos públicos estaduais de ensino. As escolas fizeram levantamento das famílias que autorizariam, ou não, o retorno de seus dependentes, e também dos(as) funcionários(as) que poderiam, ou não, retornarem ao modelo presencial de ensino, salvaguardadas as restrições legais dispostas no decreto da época. Nesse mesmo decreto, do segundo semestre de 2021, as ferramentas do Reanp ainda continuam sendo ofertadas e consideradas legítimas para a conclusão do ano letivo

⁵ <https://undimemg.org.br/> Acesso: 19 jul. 2023.

⁶ <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/> Acesso: 19 jul. 2023.

de 2021.

No início de novembro de 2021, a Secretaria Estadual de Saúde do estado de Minas Gerais (SES/MG) autorizou o retorno da totalidade dos(as) discentes aos estabelecimentos de ensino dentro das divisas do estado. Logo, o ano letivo de 2021 foi finalizado de forma presencial, mas com utilização das ferramentas do Reanp: os PETs como método de avaliação qualitativo e quantitativo e as aulas do Se Liga na Educação como complementação pedagógica.

O controle da COVID-19 e o retorno à “normalidade”

O ano letivo de 2022 começou com algumas novidades: os(as) estudantes estariam nas salas de aulas, mas a SEE/MG decidiu manter as ferramentas criadas pela EFP para suprir a ausência das escolas durante os anos críticos da pandemia do novo vírus corona; era o primeiro ano do Novo Ensino Médio, instituído por lei em 2017⁷.

Com o retorno das atividades escolares presenciais na sua totalidade, o Reanp foi substituído pelo Profip⁸ (Programa de Fomento e Implementação Progressiva do Currículo). Um novo edital foi lançado pela EFP para contemplar novos(as) servidores(as), efetivos(as) ou contratados(as), para dar continuidade às ferramentas do Reanp e na elaboração de novas ferramentas pedagógicas para a rede pública estadual de ensino e implantação do Profip.

Ou seja, deixou-se de elaborar os PETs, mas a EFP passou a elaborar o MAPA (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens) e os cadernos e jornal LUPA. Esses materiais auxiliam os(as) docentes na implantação de novos currículos e planos de cursos embasados na BNCC em todas as modalidades de ensino da educação básica. Ademais, as aulas do Programa Se Liga na Educação continuaram a ser produzidas, agora embasadas nos planos de cursos de cada ano escolar das modalidades de ensino atendidas pela SEE/MG. Destaca-se aqui, as aulas produzidas para o 1º ano do Novo Ensino Médio, que têm caráter mais transdisciplinar para atender as necessidades do novo modelo educativo em implantação: o NEM.

⁷ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso: 21 jul. 2023.

⁸ <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-709-de-28-de-janeiro-de-2022/>. Acesso: 21 jul. 2023.

Posto isso, ao longo do ano de 2022, a EFP, por meio do Profip, produziu material de apoio pedagógico, as aulas do programa Se Liga na Educação e cursos de aperfeiçoamento docente para atender à nova estrutura do Ensino Médio. Além disso, as consequências psicológicas, culturais, educacionais e sociais da pandemia da Covid-19 impulsionaram a EFP a promover a formação continuada docente acerca das competências socioemocionais⁹ e a necessidade de desenvolvê-las nos ambientes escolares. Vale salientar que as competências socioemocionais aparecem inseridas nas competências gerais da BNCC e nas competências e habilidades específicas de cada área de conhecimento que compõem o currículo escolar da educação básica brasileira.

Logo, o ano de 2022, foi marcado pela produção de aulas interdisciplinares para formação docente no novo Ensino Médio (NEM), produção de materiais de apoio pedagógico e para aprendizagens (MAPA e LUPA) e cursos e aulas do programa Se Liga na Educação voltadas para a formação continuada docente.

No ano de 2023, o Profip continua com as mesmas atribuições e aumentando sua formação para os novos itinerários formativos do NEM. Além disso, a previsão é de continuidade no ano de 2024 com o MAPA, o LUPA e o Se Liga na Educação. O ano de 2024 será o último ano de implantação do NEM e, sendo assim, há necessidade de formação discente e docente para esse fim. A produção de materiais auxiliares para docentes e discentes manterá esse papel fundamental do Profip na educação pública estadual de Minas Gerais.

Por fim, mas não menos importante, é relevante destacar que o programa Se Liga na Educação sempre manteve sua exibição às sextas-feiras com conteúdos voltados aos(às) interessados(as) em realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essas aulas televisionadas são suporte gratuito para pessoas que estão finalizando o Ensino Médio, que procuram material de qualidade para aprofundar seus estudos, para pessoas que querem retomar suas formações e necessitam de apoio de qualidade para concretização de suas metas e sonhos.

⁹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso: 21 jul. 2023.

Conclusão

O relato acima destaca ações pedagógicas que foram necessárias nos últimos anos dentro do sistema público estadual de ensino de Minas Gerais. Essas ações foram formas de minorar os impactos da pandemia da Covid-19 na vida de milhões de estudantes e possibilitar conteúdo novo e gratuito dos componentes curriculares da BNCC. Foram ações para garantir a equidade de acesso à educação, que é obrigatória, gratuita, pública e universal.

O Reanp e o Profip demonstram a necessidade, na educação básica, de mecanismos de adaptação às necessidades socioculturais contemporâneas sem perder os objetivos primordiais da educação: a formação humana. As ferramentas criadas e as novas em desenvolvimento visam expandir as possibilidades de acesso a conteúdos educacionais e formadores de qualidade para uma população que carece desses mecanismos, ainda mais nos anos pós pandemia, que gerou desemprego e dificuldades emocionais devido ao luto nas famílias de mais de 700 mil pessoas.

E, como professor de História da rede estadual de ensino de Minas Gerais, e como professor formador do Reanp e do Profip, relato essa experiência positiva, que foi removendo os percalços dos seus caminhos, passando pelas dificuldades burocráticas, tecnológicas, geracionais e de formação, à guisa de possibilitar e garantir os princípios fundantes do nosso povo em relação à formação das gerações: uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade.

Referência

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217826792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 jul. 2023. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

O papel da coordenação pedagógica durante o necessário isolamento frente à pandemia da COVID-19: das políticas públicas à reinvenção das práticas

The Role of Pedagogical Coordination During the Necessary Isolation Amid the COVID-19 Pandemic: From Public Policies to Practice Reinvention

FARIA, Roselita Soares de¹

Resumo

O papel da coordenação pedagógica em escolas públicas brasileiras enfrentou desafios significativos durante o período de isolamento devido a pandemia da covid-19, exigindo habilidades e competências adicionais das equipes escolares. A pandemia trouxe mudanças substanciais na prática pedagógica, com a necessidade de adaptação rápida para garantir a continuidade do ensino. A coordenação pedagógica desempenhou um papel crucial, com foco na formação contínua dos professores e na orientação das equipes. Em Belo Horizonte, as escolas foram incentivadas a estabelecer formas de comunicação com a comunidade escolar, resultando em várias abordagens de trabalho remoto. O estudo destaca a importância da coordenação pedagógica na condução do trabalho docente durante a pandemia, com base nas legislações publicadas de março a novembro de 2020. No entanto, identifica vários desafios enfrentados, como a falta de preparo tecnológico das escolas e professores, a falta de coordenação efetiva entre diferentes esferas de governo e a desigualdade no acesso dos alunos à tecnologia.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica, Pandemia e Desafios educacionais.

Abstract

The role of pedagogical coordination in Brazilian public schools faced significant challenges during the COVID-19 pandemic-induced isolation period, requiring additional skills and competencies from school teams. The pandemic brought about substantial changes in pedagogical practices, necessitating quick adaptation to ensure the continuity of education. Pedagogical coordination played a crucial role, focusing on the continuous training of teachers and team guidance. In Belo Horizonte, schools were encouraged to establish various remote work approaches to communicate with the school community. The study emphasizes the importance of pedagogical coordination in guiding teaching work during the pandemic, based on legislations published from March to November 2020. However, it identifies several challenges, such as the lack of technological preparedness of schools and teachers, ineffective coordination between different government spheres, and inequality in students' access to technology.

Keywords: Pedagogical coordination, Pandemic, Educational challenges.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (2000) e licenciatura em Artes Plásticas pela Escola Guignard (2007). Especialista em Psicologia da Educação pela PUC Minas (2004), Educação Comunitária pela PUC Minas (2008) e Gestão Escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011) e mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012). Atualmente é professora da Escola Municipal Gracy Vianna Lage atuando como Coordenadora Pedagógica Geral. <http://lattes.cnpq.br/4995543103883448>

1 - Introdução

A coordenação pedagógica de uma escola pública reserva desafios que exigem uma série de habilidades e competência. O período de pandemia veio exigir ainda mais das equipes escolares o exercício diário pela busca de soluções. Reflexões e novas práticas nesse momento poderão indicar mudanças no contexto escolar que seguirão no retorno às aulas presenciais. Aqueles que exercem a função de coordenador ou coordenadora pedagógica se encontraram diante de um momento importante na história da educação. Essa função passará ainda mais por interpretar as necessidades da comunidade escolar e transpor toda a aprendizagem adquirida na pandemia para o presencial.

Em um contexto inusitado vê-se a prática pedagógica mudar em vários aspectos. A pandemia exigiu várias mudanças para que a escola continuasse seu trabalho. A coordenação pedagógica cumpre um papel fundamental. Alguns autores indicam como a função principal da coordenação pedagógica a formação continuada dos professores (Lima e Santos, 2020; Christov, 1998). Mesmo a distância, as equipes precisam se reunir para o debate e para aprendizagem coletiva.

Em muitas redes tanto municipais como estaduais as secretarias entregaram todos os procedimentos a serem seguidos, outras deixaram a cargo de cada escola estruturar seu plano de ação. Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte as escolas foram orientadas à construção de modelos de aproximação com a comunidade escolar. Isto ocasionou diversas formas de trabalho remoto.

O objetivo deste artigo, assim, é refletir sobre o papel da coordenação pedagógica e as suas possibilidades de práticas na condução do trabalho docente nas escolas municipais de Belo Horizonte no período de pandemia a partir das legislações publicadas de março a novembro de 2020.

2 - Metodologia

Para tanto, a metodologia de pesquisa traçada contou com a análise das legislações publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o governo federal do Brasil e as legislações publicadas na esfera da administração municipal de Belo Horizonte.

Vários diálogos aqui explicitados encontram na prática da pesquisadora ressonância por ser professora da Rede Municipal e atuar na Coordenação Pedagógica Geral, função criada para coordenar e articular, entre os diversos grupos da escola, o trabalho pedagógico.

No primeiro tópico deste trabalho apresenta-se os desafios para a prática da coordenação pedagógica em um contexto mais geral das legislações educacionais durante a pandemia. O segundo tópico relata o contexto das escolas municipais de Belo Horizonte a partir das legislações municipais publicadas de março a novembro de 2020 e o papel da coordenação pedagógica no contexto da autonomia pedagógica.

O terceiro tópico aponta os desafios e o papel da coordenação pedagógica para a formação continuada dos professores em relação às novas tecnologias. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

3 - Resultados e Discussão

3.1 - Os desafios para a coordenação pedagógica no período da pandemia: em busca de uma prática emergencial no contexto nacional

A pandemia encontrou o Brasil com muitos desafios na área educacional. O ano de 2020 venceria o prazo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A divisão política do país chegava também à educação. Muitos temas eram motivos de debates e divergências no interior das escolas, como as temáticas em relação a gênero, relações étnico-raciais, religião, se a Terra é redonda entre outros temas.

Além disso, vê-se uma forte entrada de empresas conquistando cada vez mais espaço no debate da educação pública. Tudo isto e muitos outros fatores já exerciam uma influência nos debates dentro da escola, demandando das lideranças educacionais muita habilidade para mediar e intervir nos conflitos tanto entre escola e família como entre os próprios profissionais.

Em termos tecnológicos, a escola e os professores não estavam preparados para ir abruptamente para o meio virtual. Isto porque nas próprias escolas, muitas vezes, não se aproximava do uso das tecnologias como recursos facilitadores do trabalho docente. Segundo os dados do Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE) do total de municípios brasileiros apenas 7% dos órgãos de gestão da educação admitem adotar medidas prioritárias para o uso das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem (IBGE 2018).

Inicialmente, percebeu-se também que o Brasil não estava preparado politicamente para enfrentar a pandemia. Se a educação brasileira já padecia antes, com a pandemia os desafios esses se avolumaram. A falta de uma articulação por parte do Ministério da Educação (MEC) junto às várias esferas de governo fez com que as escolas sentissem ainda mais as consequências da pandemia. Faltou um diálogo entre as diversas instâncias de governo (Firmino, Ferreira 2020). Tal fato foi acompanhado de declarações do ministro da educação na época que causaram mais desunião do que união em busca de soluções.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou alguns pareceres para reorganizar as atividades das instituições educacionais no sentido de que estas continuassem oferecendo seus serviços. Porém as ações empreendidas pelos governos não aprofundaram nas estratégias que garantissem os meios para que a população tivesse acesso aos meios tecnológicos para participar em toda a sua totalidade do ensino remoto. Assim, a organização do calendário e as horas letivas tomaram grande espaço nas diretrizes sem aprofundar as desigualdades sociais e educacionais e potencializar medidas para minimizar os problemas.

A reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência; a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades. (Ministério da Educação, 2020, p. 06)

No entanto, vê-se que aí também não se levava em consideração a possível duração do estado de isolamento. Talvez não se tivesse a dimensão do tempo de duração da pandemia.

Em 18 de agosto de 2020 foi publicada a Lei nº 14040 que aponta caminhos para a reorganização dos calendários. No entanto, falta uma orientação mais aprofundada quando a necessidade traçar estratégias para se alcançar o direito aos objetivos de aprendizagem de todos os alunos. Sendo assim,

se discute cumprir a carga horária, mas não se aprofunda no direito de aprender.

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino. ((Ministério da Educação, 2020, p. 06)

Destaca-se no parágrafo 3º a possibilidade de se fazer dois anos em um em 2021. As legislações publicadas durante a pandemia afetam diretamente a prática das escolas. Em um momento de incertezas provocam debates nas equipes escolares. No entanto, essas legislações muitas vezes não trouxeram soluções para os problemas reais da escola como a dificuldade dos estudantes ao acesso à tecnologia e aos meios de comunicação.

As secretarias estaduais e municipais deveriam observar as orientações do governo federal e elaborar suas próprias regras. No entanto, como o próprio MEC teve troca e longos períodos de ausência de ministro, troca na chefia de cargos importantes durante o ano de 2020, as secretarias estaduais e municipais elaboraram uma série de estratégias para o período de forma, muitas vezes, isoladas. Consequentemente, isto tem um impacto nas coordenações pedagógicas deixando aqueles que seriam responsáveis pela formação e orientação do trabalho docente ainda mais sem referências.

De um lado com a vontade de continuar de alguma forma o trabalho da escola no meio virtual, mas do outro lado as dificuldades frente às desigualdades e as fragilidades deste trabalho a distância no contexto das escolas públicas. Em um país que até mesmo os governantes, muitas vezes, desqualificam seus professores, a realidade da continuidade do trabalho pedagógico não presencial é ainda mais complicada.

Uma pesquisa realizada pela UNDIME por meio de questionário eletrônico em agosto de 2020 revelou que entre os 4.272 municípios pesquisados, 4114 afirmaram oferecer atividades pedagógicas não presenciais. Em abril a mesma pesquisa apresentou o resultado de 40% dos municípios oferecendo atividades para 96% em agosto (UNDIME, 2020). A pesquisa também revelou que 95% das redes optaram por oferecer materiais impressos e que a maioria dos municípios ofertava tanto estratégias on-line como off-line. A UNDIME em parceria com a UNICEF chama a atenção também

para a necessidade de se fazer a busca ativa dos estudantes como forma de evitar o abandono total das atividades oferecidas pelas unidades escolares (UNDIME, 2020).

Seja para montagem do material impresso ou nas aulas on-line a coordenação precisa intervir em vários aspectos da realização das atividades não presenciais. Para orientar os docentes, alunos e familiares, no apoio às direções das escolas a coordenação pedagógica exerce papel importante para o entendimento da realidade e envolvimento da equipe nas tomadas de decisões.

Não se sabe se a pandemia realmente trará algum legado para a educação como um todo se depois de tudo isto haverá um investimento na modernização das escolas, pois tudo o está sendo feito é com os recursos do corpo docente. Pois para além do discurso sobre calendário escolar, falta de fato, valorizar a educação brasileira.

3.2 - O contexto da rede municipal de educação de Belo Horizonte durante a pandemia

Em Belo Horizonte, o período de quarentena foi decretado no dia 19 de março de 2020. Um dia antes, as escolas se preparavam para uma paralisação a favor da aprovação do FUNDEB. Certamente, muitos deixaram as escolas imaginando que o retorno seria rápido. Não se tinha dimensão do problema que seria enfrentado. Em abril por meio de um vídeo a secretaria de educação do município pediu que as escolas mantivessem o contato com os alunos e que dentro da autonomia das mesmas cada uma encontrasse as melhores formas de se fazer presente na vida dos alunos.

Outro ponto que mais tarde foi enfatizado foi a construção de um mapa social, como um banco de dados contendo informações sobre a realidade dos alunos, como se daria o acesso ou não à internet, se teriam os meios tecnológicos como celular, computadores e a qualidade da internet. Muitas escolas começaram a criar e movimentar suas redes sociais.

Muitas escolas encontraram no whatsapp² uma forma de manter o contato com os alunos e por meio

² O WhatsApp é um aplicativo versátil que permite a comunicação instantânea e chamadas de voz em smartphones, funcionando em diferentes sistemas operacionais. Além de mensagens de texto, ele possibilita o compartilhamento de imagens, vídeos e documentos em PDF, e ainda oferece a opção de realizar chamadas gratuitas utilizando uma conexão de internet.

desse aplicativo de mensagens encaminhar algumas atividades. A escolha pelo whatsapp, muitas vezes, se dá devido à inclusão do aplicativo nos pacotes de internet móvel e por fácil manuseio. Outras também passaram a oferecer atividades por meio de sites da escola.

No dia 16 de junho, oficialmente por meio da Portaria SMED n° 110/2020 a Secretaria Municipal de Educação (SMED) convoca os professores para o tele trabalho para elaboração de estudos, revisão do planejamento pedagógico inicial e construção coletiva de novas estratégias de ensino (SMED, 2020).

Esta portaria foi fundamental para organização do trabalho das escolas, até então o trabalho era realizado por meio da adesão dos professores, pois não se tinha uma legislação que deixasse claro essa necessidade. Cabe ressaltar que tal portaria deixava explícita a autonomia da escola em criar estratégias criativas de ensino e organização do trabalho escolar (SMED. 2020).

Estas estratégias deveriam ter como foco a garantia do direito ao conhecimento. Ressaltava também a importância do planejamento pedagógico para oferta de atividades remotas aos estudantes.

Em um contexto de incertezas, pensar estratégias criativas exige das coordenações como liderança pedagógica juntamente com a gestão escolar um desafio de coordenar o grupo para pensar algo novo que atenda aos objetivos de aprendizagem em uma realidade que oferece poucos meios para tal. A própria Portaria SMED n° 110/2020 explicava que o mínimo para o professor ter acesso a direção, coordenação e seus pares deveria ser o e-mail, no entanto o contexto exigia muito mais que o e-mail e certamente o professor que tivesse somente o e-mail não teria sua participação plena na construção das estratégias garantidas. Muitos também poderiam se restringir somente a utilização do e-mail, fato que dificultaria o processo de participação em todas as etapas do trabalho.

Outro fator importante desenvolvido na Portaria SMED n° 110/2020 foi o objetivo de elaborar coletivamente um Projeto Pedagógico (PP) específico para o momento, prevendo a necessidade de estabelecer mudanças de hábitos e rotinas escolares. Este PP precisava prever estratégias de comunicação com os estudantes e familiares e o preenchimento de dados no mapa social, a elaboração de projetos interdisciplinares, participação de formação continuada e orientações para o trabalho remoto.

A Portaria SMED nº 110/2020 aponta várias tarefas da coordenação pedagógica como a orientação para elaboração dos roteiros de estudo para entrega aos alunos como material impresso e sua apresentação nos meios virtuais. Outra tarefa que diz respeito à coordenação pedagógica é o planejamento e condução de reuniões para discussão, debate, formação e construção de propostas.

Em Belo Horizonte desde 31 de outubro de 2018 por meio do Decreto Municipal nº 17.005 foi criado a função pública comissionada de Coordenador Pedagógico Geral com o objetivo de coordenar o trabalho pedagógico da escola articulando pessoas, projetos e programas, fazer a gestão da frequência escolar, permanência e aprendizagem dos estudantes, planejar e organizar os conselhos de classe, as formações continuadas, articular a construção e a revisão do projeto político da escola, apoiar a direção escolar e outras tarefas referentes à função.

3.3 - Tecnologia, desigualdade e formação docente: a atuação da coordenação pedagógica

O uso das ferramentas tecnológicas não é algo que se dá no contexto de pandemia de forma consensual. Muitos professores se viram perdidos diante do uso das diversas ferramentas. A necessidade de promover a formação desses professores se tornou latente. Em contrapartida, muitos veem com ressalvas o fato de se ficarem reféns das plataformas digitais e de fornecer os dados do trabalho escolar para as grandes empresas como o Google e a Microsoft. Muitos, certamente, sentiam medo de não dominarem os meios pelos quais exerceriam seu trabalho. No entanto, todos esses questionamentos refletem um debate necessário antes da pandemia.

Na virada do século, Moacir Gadotti (2000) lembra que muitos educadores estavam preocupados com o futuro da profissão diante das rápidas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais. Vinte anos depois, os avanços tecnológicos assustam, e a realidade social e econômica parece ainda ser mais complexa.

Nas equipes escolares há aqueles que defendem o uso da tecnologia como forma de preparar os alunos para a realidade, para o mercado de trabalho e para o futuro. Há quem defenda que seja qual for às circunstâncias, as famílias devem se esforçar pra garantir que seus filhos tenham acesso aos meios de comunicação e informação.

As formações promovidas na internet e os eventos on-line com o tema educação, muitas vezes, incentivaram a adoção de diversas ferramentas como o Google classroom, meet, entre outros com o objetivo de organizar os conteúdos e fazer as interações com os alunos. A adoção de apostilas poderia até fazer os alunos que já estavam no meio digital migrar para o mundo analógico, mas em muitos casos foi visto como a única solução para aqueles que não tinham acesso.

Mesmo sabendo das dificuldades do professor dar alguma devolutiva das atividades oferecidas para os alunos. Mesmo para aqueles que tentavam utilizar as ferramentas tecnológicas para tornar mais atrativas suas aulas on-line, se depararam com as dificuldades dos alunos para abrir um PDF³, ter dados móveis⁴ de internet suficientes para ver um vídeo, acessar um jogo virtual. Muitas vezes, as coordenações pedagógicas que iniciaram incentivando o uso de tais ferramentas, acabavam por orientar, visando o acesso dos alunos, algo próximo das atividades xerocadas⁵ na escola.

Tem-se um contexto de tensão e angústia que desafia a coordenação pedagógica ao mesmo tempo manter uma coerência de trabalho que vise alguma aprendizagem e que mantenha um permanente contato com os alunos e familiares. Em 2003, José Moran dizia sobre a educação on-line:

A educação on-line está em seus primórdios e sua interferência se fará notar cada vez mais em todas as dimensões e níveis de ensino. Com o avanço da telemática, a rapidez de comunicação por redes, a facilidade próxima de ver-nos e interagir à distância, a educação on-line ocupará um espaço central na pedagogia nos próximos anos (Moran, p. 1, 2003).

Não se pode desconsiderar que a educação on-line tenha provocado vários níveis de reflexões nas equipes escolares. No entanto, visto a realidade das classes populares e a falta de políticas que garantam a todos o acesso aos meios digitais e também a própria natureza do ensino básico, a educação on-line representou vários desafios.

³ O PDF é um formato de arquivo criado pela Adobe Systems em 1993 com o propósito de representar documentos de forma que sejam independentes do aplicativo, hardware ou sistema operacional utilizados para sua criação.

⁴ Dados móveis referem-se à conectividade de internet utilizada pelo seu smartphone quando não está conectado a uma rede Wi-Fi. Eles representam uma maneira de acessar a internet por meio da infraestrutura de rede fornecida pela sua operadora de telefonia móvel.

⁵ Xerocada é o mesmo que reproduzida, copiada. A expressão refere-se a atividades que foram reproduzidas, copiadas ou xerocopiadas, geralmente a partir de um documento ou material original. Essas cópias podem ser utilizadas para distribuição, compartilhamento ou referência, sem a necessidade de recorrer ao material original.

4 - Considerações finais

O estudo apontou os desafios e o papel da coordenação pedagógica durante o período de pandemia. Além de orientar na construção de um planejamento coletivo e orientar para uma prática coerente por meio de uma comunicação com os grupos de trabalho, a coordenação teve que aprender rapidamente por meio dos retornos dos alunos e familiares, o que minimamente traria algum resultado.

Em Belo Horizonte, tivemos diversas práticas desenvolvidas para que as atividades chegassem até os alunos. No entanto, a formação para o uso das ferramentas tecnológicas não é algo que se dá de forma consensual. A falta de acesso dos alunos aos meios tecnológicos, as barreiras que alguns professores encontram para utilizar as ferramentas e a qualidade da internet e dos meios tecnológicos dos alunos como celulares provocam o debate nas equipes.

Há assim, uma necessidade que as instâncias de governo juntamente com as escolas aprofundem no debate e na implementação de políticas para além da garantia de todos à escola no cumprimento da carga horária a garantia do direito de aprendizagem. Isto passa pelo fortalecimento da importância da educação na sociedade, dos profissionais da escola incluindo aí a coordenação pedagógica.

5 - Referências bibliográficas

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; et al. **O coordenador e a educação continuada**. 10 edição, São Paulo: Edições Loyola. 1998.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **LEI Nº 14.040**, DE 18 DE AGOSTO DE 2020. Publicado em: 19 ago 2020, ed 159, seção 1, p 4, Órgão: Atos do Poder Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 30 nov 2020.

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva; RODRIGUES SILVA E SILVA, Tulio Faustino. Educadores à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53-64, agos. 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Faustinoetal>. Acesso em: 03 dez 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectivas**, 2000, v. 14, n. 2, p. 03-11. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 27 abr.2020.

GOMES FIRMINO, S.; FERREIRA, G. A educação na pandemia do novo corona vírus: uma excepcionalidade ou uma prioridade?. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01-24, 27 out. 2020.

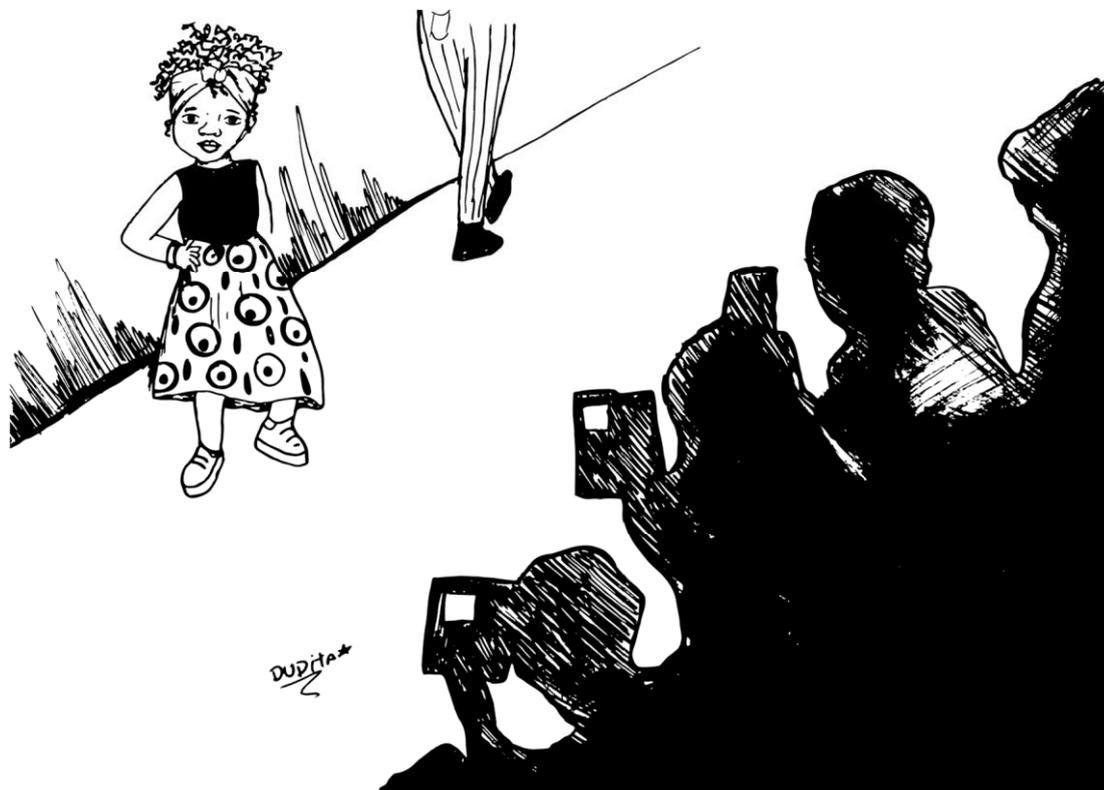
Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020**, Brasília (DF), em 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 8 jul 2020.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: Silva, Marco. Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa, 2 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2006. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/contrib.pdf. Acesso em 29 nov 2020.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, **Decreto nº 17005**, de 31 de outubro de 2018. *Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos*. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1202615>. Acesso em 29 nov 2020.

SMED, **Portaria Nº 110/2000**. *Dispõe sobre a convocação de Professores para a Educação Infantil, de Professores Municipais e de Pedagogos da Rede Municipal de Educação para o exercício de suas atribuições nos termos da Portaria SMPOG* n° 014/2020. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816>. Acesso em 29 nov 2020.

UNDIME. **Pesquisa revela que 96% das redes municipais de educação estão realizando atividades não presenciais com os alunos durante a pandemia**, 10 set 2020. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/10-09-2020-09-48-pesquisa-revela-que-96-das-redes-municipais-de-educacao-estao-realizando-atividades-nao-presenciais-com-os-alunos-durante-a-pandemia>. Acesso em 30 nov 2020.



Relato de Experiência

Estratégia no serviço do Atendimento Educacional Especializado

Strategy in the service of Specialized Educational Assistance

MENEZ, Eni da Conceição¹

Trabalho há 14 anos em uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM) em uma escola pública do município de Contagem. Durante todo este tempo no serviço do Atendimento Educacional Especializado - AEE, vivenciei diversas experiências na busca de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência junto aos demais estudantes, sem deficiência, dentro da sala de aula. Esse depoimento deve-se a percepções que fiz durante todo este tempo, venho aprendendo no meu fazer diário dentro das escolas que acompanhei e acompanho até hoje.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), 2008, institui o Atendimento Educacional Especializado - AEE como uma rede de serviços destinados ao público da educação especial, que são os “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” matriculados na rede regular. Este serviço tem a função de “identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). Esta política definiu o público da Educação Especial e sobre sua atuação. Assim, ela passa a atuar articuladamente com o ensino comum, no sentido de orientar o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes.

¹Graduada em Psicologia pela Newton Paiva, 1992 e Educação Especial pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais - IPEMIG, 2022. Especialização em Práticas Educativas em Educação Inclusiva pela UEMG, 2006; Atendimento Educacional Especializado, pelo Centro Universitário de Maringá - CESUMAR e Psicopedagogia pelo Instituto Nacional de Ensino - INE. Professora Efetiva na Rede Municipal de Contagem, lotada na E.M. Dona Babita Camargos. <http://lattes.cnpq.br/1067561249590193> e <https://orcid.org/0009-0000-3168-5709>

Historicamente o processo educacional das pessoas com deficiência “público-alvo da educação especial” passou por muitos anos de exclusão desconsiderando as possibilidades de aprendizagens no ensino regular, com práticas segregativas em escolas especiais. Mas a luta dos movimentos sociais conquistou políticas públicas direcionadas à educação desse público e demarcaram a necessidade de valorização da educação inclusiva, onde todos podem ter acesso à educação na mesma escola e na mesma sala que os demais estudantes.

Considerando o princípio de que a escola está de acordo com a legislação brasileira, enfatiza que toda pessoa tem direito à educação e de estar matriculado em uma sala de ensino comum independente de suas características.

Incluir um estudante com deficiência é garantir a ele o direito de aprender como qualquer outro da sua turma, é possibilitar a construção do sentimento de pertencimento, realizando as tarefas com os demais. Aprendendo junto independentemente de como vai construir e acessar seu aprendizado. Para tanto a de se buscar estratégias que contribuam para estes estudantes estarem junto com seus pares nas classes comuns. Dentre as várias estratégias no processo de inclusão há o atendimento educacional especializado realizado por professores especialistas nas salas de recursos. Na LDB 9.394/96, em seu art. 59, nos traz que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

O serviço do AEE tem caráter complementar e/ou suplementar e visa criar as condições necessárias de acessibilidade, para que os estudantes com deficiência construam conhecimentos e participem de todos os momentos de aprendizagem dentro do espaço escolar. Com este propósito busca eliminar as barreiras, obstáculos, atitudes ou comportamentos, que possam impedir a sua participação em

condições de igualdade e oportunidades.

O trabalho na Sala de Recursos Multifuncional na rede municipal de educação em Contagem teve início no ano de 2010. Atuando junto aos estudantes, familiares e educadores buscando sempre encontrar as estratégias que possibilitassem a permanência e acesso ao ambiente escolar e consequentemente o desenvolvimento das aprendizagens pertinentes ao espaço escolar. Durante todos estes anos na sala de recursos multifuncionais, atendendo os estudantes com deficiência da escola onde a sala de recursos está situada e de outras escolas próximas, diversas foram as oportunidades de conhecer e trabalhar com um público tão específico e diverso de estudantes e que requerem olhares múltiplos sobre suas demandas.

Ao avaliar as condições de cada caso atendido na sala de recursos temos que ter sempre em mente o olhar das possibilidades, pois somente com este foco poderemos ver os caminhos necessários em cada caso e contexto, que possam efetivamente serem usados para criar as estratégias necessárias a cada realidade.

Todas as pessoas são iguais perante a lei e têm o direito, sem discriminação alguma, a igual proteção da lei. A este respeito a lei deverá proibir qualquer forma de discriminação e garantir a todas as pessoas proteção igual e eficaz contra qualquer discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer natureza, origem nacional, situação econômica, nascimento ou qualquer outra situação. (BRASIL, 1992).

A realidade, no entanto, nem sempre vai de encontro com os direitos legais. Infelizmente o preconceito e o capacitismo (discriminação e o preconceito contra as pessoas com deficiência), ainda são presentes em nossas escolas e não é raro verificar situações onde há descrença no potencial dos estudantes com deficiência. Então o trabalho do AEE inicia com observações, diálogos e orientações no sentido de dar credibilidade ao serviço e construir vínculos que contribuam com o desenvolvimento destes estudantes. Assim, criamos parcerias, que trazem uma nova perspectiva para o trabalho com o estudante com deficiência. Parceria com a família, com o profissional de apoio a inclusão se for o caso, com os professores e demais profissionais de outras áreas, que atendem o estudante em outros espaços. Cada olhar sobre o estudante pode nos dizer muito de suas possibilidades. Nos momentos de articulação com escola, saúde e outros agentes, estamos sempre atentos e buscando construir as parcerias necessárias, que colaborem para o trabalho de todos e principalmente com o estudante envolvido.

Sabemos que a inclusão gera benefícios não apenas para pessoas estudantes com deficiência, há estudos que apontam que ao possibilitar metodologias diversificadas e que atendam a demanda destes estudantes, muitos outros sem diagnóstico também são beneficiados dentro das salas de aula. Assim a inclusão é um ganho que beneficia a todos.

[...] é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. (MANTOAN, 1999, 2001).

Desta maneira a inclusão desafia a escola a mudar práticas para atender a todos os estudantes tornando o espaço escolar mais acolhedor e dinâmico.

As estratégias no serviço do AEE seguem então em busca de possibilidades dentro do ambiente escolar e que vão de encontro aos interesses e perspectivas do estudante atendido neste espaço. Conhecemos o espaço, as pessoas que estão envolvidas com o trabalho e mais próximas no dia a dia da escola. Percebemos as barreiras que precisam ser rompidas e novos diálogos pautam o trabalho a ser desenvolvido. Em muitos casos as barreiras atitudinais são o grande entrave, mas mesmo elas precisam ser superadas e novos conceitos serem construídos.

O trabalho de despertar a atenção para as possibilidades que o estudante com deficiência possa apresentar é um *continuum* no fazer do serviço do AEE. Se deve em grande parte, ao fato de cada estudante ser único e vivenciar realidades diferentes, mesmo com deficiências diagnosticadas com o mesmo laudo. Muitos profissionais da educação, mesmo tendo acesso a diversas informações/formações nas áreas da educação inclusiva ainda se sentem receosos no cotidiano da educação destes nas salas de aula. Cabe ao professor do AEE desmistificar as ideias pré-concebidas sobre os estudantes com deficiência e se colocar como um parceiro para o trabalho colaborativo, que é necessário a cada caso.

Ao construir as parcerias podemos ajudar a eliminar as barreiras encontradas no espaço escolar e juntos buscar novas estratégias. Com o estudante se sentindo melhor no espaço escolar, com suas necessidades atendidas para superar as barreiras e desenvolver-se de acordo com suas possibilidades

e os professores mais seguros do fazer pedagógico mais flexível e diversificado; todos ganham e o trabalho flui bem na escola. Claro que muitas outras demandas podem surgir no processo, mas cada uma delas deve ser avaliada e compreendida na medida em que vão surgindo, pois muitas vezes demandam soluções simples, que exigem a flexibilização de pequenas atitudes e ou estratégias.

Mas, nem sempre é tão fácil realizar as parcerias necessárias. A dinâmica engessada de muitas escolas e práticas profissionais, muitas vezes atropelam as ações do serviço do AEE e o processo de inclusão dos estudantes. Mas, uma das características fundamentais do profissional que atua na realização do serviço do AEE é encontrar novos caminhos sempre e buscar alternativas no sentido de sensibilizar a todos na escola, para o que for necessário no sentido de garantir os direitos e acesso aos aprendizados escolares. E sempre encontrar novas oportunidades de garantir a inclusão de todos os estudantes que acompanha.

Desta forma, o professor do AEE estará pronto a novas orientações e pesquisar estratégias específicas a cada caso. Pois, mudanças simples podem proporcionar muitos resultados positivos. No trabalho na sala de recursos os estudantes que necessitam do serviço do AEE têm seus atendimentos agendados no turno oposto da escolarização, e de acordo com as diretrizes operacionais da educação especial para o AEE.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

Estratégias específicas do professor para o AEE são direcionadas para o desenvolvimento da autonomia do estudante em todos os espaços que frequenta. Muitos são os desafios a serem superados e eles estão em todos os espaços sociais. Mas, a escola é um espaço onde a credibilidade ao público da educação especial não pode esmorecer. É na escola onde aprendemos a superar nossas maiores barreiras e é dentro da escola onde o estudante com deficiência deve estar amparado e encontrar os meios de demonstrar suas potencialidades.

No Atendimento Educacional Especializado desenvolvemos recursos específicos a cada caso atendido. Estamos sempre pensando nas necessidades específicas do estudante e nas possibilidades

de desenvolvimento onde poderemos investir em estratégias de acessibilidade. Estudamos o caso detalhadamente e assim encontramos caminhos junto das parcerias criadas. Construímos um plano de atendimento personalizado e trabalhamos de acordo com as estratégias que viabilizem a melhor socialização, comunicação, acesso ao conhecimento, desenvolvimento de autonomia, desenvolvimento de processos cognitivos, além de enriquecimento curricular e ensino da informática acessível.

Foto 1 e 2. Acessibilidade com uso de pranchas de letras e imagens



Fonte. Acervo da autora

Foto 3, 4, 5 e 6. Acessibilidade com uso de guia de leitura e uso de tecnologias



Fonte. Acervo da autora

Foto 7, 8 e 9 Desenvolvimento das funções cognitivas e organização de rotinas



Fonte. Acervo da autora

Considerações finais

Há tanto tempo trabalhando no serviço do AEE posso dizer que sempre há um caminho, uma possibilidade e que sempre vale a pena todo o investimento em cada caso/situação, pois o desenvolvimento humano é uma constante e os estudantes com deficiência respondem positivamente quando percebem que acreditamos neles. Todos na escola que percebem o quanto o trabalho com estes estudantes é profícuo se tornam propagadores de credibilidade e valor do trabalho realizado no sentido de garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Mas, para isso é fundamental que as sementes sejam lançadas e cuidadas no dia a dia da escola. Acredito que muitos estão a semear e principalmente, que os estudantes como um todo colhem os resultados.

Referências:

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão**, 06 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 08 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais Da Educação Especial Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica - **Decreto nº 6.571**, de 18 de setembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 06 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação **Política Nacional De Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Com aprendizado ao Longo da Vida- PNEEP**, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf Acesso em: 06 de junho de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 592, 06 de julho de 1992. Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm acesso em: jul. 2023

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? SP: Moderna, 2003.



Releitura de Imagem

Image Rereading

GOMES, Fabiana de Fátima¹

A arte na escola deve ser um processo contínuo, que inicia quando a criança chega à escola e perdura até quando ela sai. Neste período, é interessante que uma criança com inclinações artísticas possa amadurecer e se tornar um adulto multiplicador de arte, capaz de compreender a história, a prática e a fluidez de todas as linguagens artísticas. De acordo com a BNCC (2018), quando o aluno pratica arte, ele compartilha saberes entre seus pares, nas escolas onde estudam, e essas produções, que também são resultado do diálogo artístico entre professor e aluno, marcam a vida estudantil do aluno.

A arte é para o estudante um tipo de símbolo da sua criatividade, pois ela caracteriza a sociedade em que está inserida, e em diálogo com ela, ele sofre interferência e ao mesmo tempo que modifica a cultura do ambiente em que vive.

Para Ana Mae Barbosa (1998), a arte representa traços intelectuais e emocionais de um grupo social, é uma linguagem que materializa os sentidos do artista.

A criança artista, aquela “pessoinha” que produz arte para expressar suas emoções mais íntimas, que quer materializar o que pensa, pela linha, a cor, a luz, a sombra, enfim, pela forma; precisa de um ponto artístico de referência e também de alguém que seja o elo entre ela e a referência. O elo é o professor, que precisa conhecer a arte, proporcionar espaço e tempo para que ela seja apresentada ao aluno, e também, incentivar a fluidez das linguagens artísticas.

Em equidade com este tipo de aluno artista, a professora sistematizou a atividade “Completando Imagem”, que buscou inspiração em outra atividade que visualizou no Pinterest.

Pinterest foi criado em 2010, nos Estados Unidos, é um recurso da rede social que permite aos usuários compartilhar e gerenciar materiais temáticos no formato de fotografia e tem parceria com o Twitter e Facebook.

¹ Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG. Professora efetiva do Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Ibitiré, MG.

A primeira vez que a professora realizou a atividade “Completando Imagem”, foi com os alunos de uma escola em Betim, no ano de 2016. Na atualidade, ela realiza essa ação pedagógica na Rede Municipal da cidade de Ibitaré, MG, onde é efetiva e leciona para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental 1.

A dinâmica utilizada na atividade assim pode ser descrita.

- Mostrar uma figura inteira para a turma, isto é, uma imagem completa, com todas as partes do todo, que pode ser uma obra de arte famosa ou um desenho qualquer;
- Contextualizar a imagem com a realidade da criança;
- Recortar a imagem ao meio e colar cada parte em uma folha de branca;
- Distribuir aleatoriamente os recortes das imagens;
- Permitir a troca das imagens, quando surge essa necessidade;

Vale enfatizar que o professor pode trabalhar com outras dinâmicas e/ou fazer adaptações na atividade.

Geralmente os alunos tentam olhar a outra parte da imagem para realizar a atividade, contudo, encorajo os pequenos artistas em ousar, fazer uma releitura da imagem com identidade própria. Como afirma Monteiro (2014), releitura em artes plásticas é apropriar de uma imagem original e oferecer aos seus leitores uma nova maneira de ver, de sentir e de interpretar.

Figura 01. O aluno traça os primeiros riscos da atividade “Completando Imagem”.



Fonte. Antônio. Arquivo da professora Fabiana

Figura 02. A índia



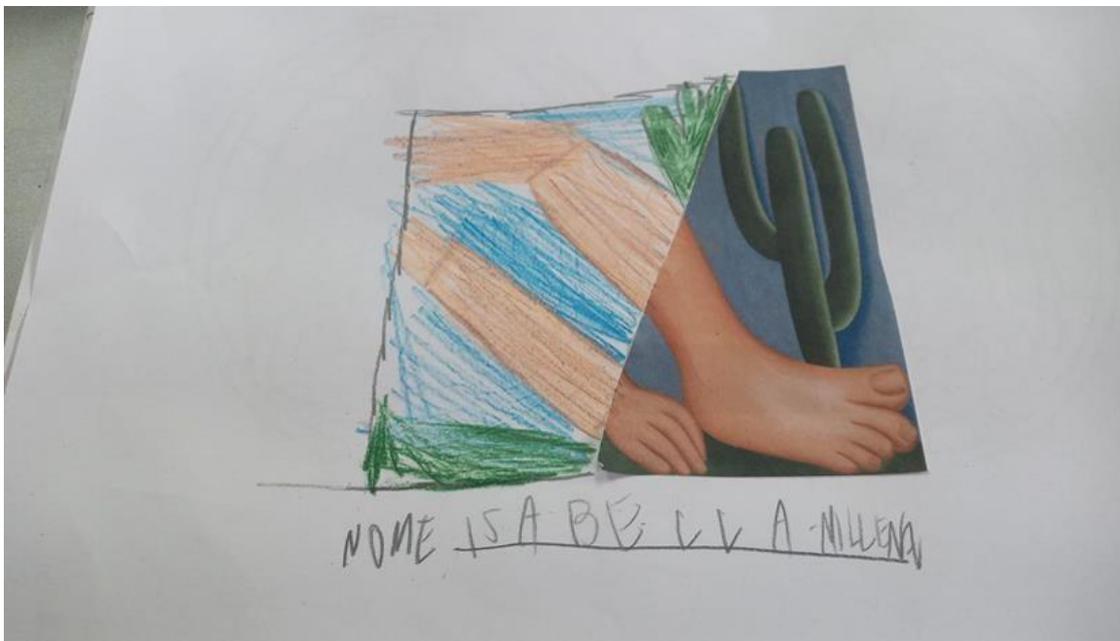
Fonte. Karolaine. Arquivo da professora Fabiana

Figura 03. A imagem da dor



Fonte. Jorge. Arquivo da professora Fabiana

Figura 04. Releitura do Abaporu.



Fonte. Isabella, 2023. Arquivo da professora Fabiana

Figura 05. Meu herói



Fonte. Davi Lucas. Arquivo da professora Fabiana

O resultado obtido com essa atividade é extremamente positivo e tem se tornado uma característica marcante no decorrer do ano letivo. Ela é altamente requisitada pelos alunos, sendo incorporada tanto como parte da disciplina de arte quanto em outras disciplinas. É importante ressaltar que essa atividade não é apenas educativa, mas também prazerosa para os alunos, a ponto de eles serem

considerados como uma espécie de moeda de troca.

Um aluno expressou essa perspectiva de forma vívida ao dizer: "Se a gente ficar calado, você vai dar atividade de brincar de completar as metades." Isso demonstra que os alunos valorizam e desejam participar dessas atividades mais envolventes e lúdicas, que proporcionam aprendizado sem a sensação de estar sendo submetidos a um processo de memorização maçante.

A abordagem de "brincar aprendendo, aprendendo brincando" reflete uma abordagem de ensino-aprendizagem mais holística e equilibrada, que se distancia do método tradicional de decoreba. Isso está alinhado com a visão dos autores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que destaca a importância da brincadeira como uma forma prazerosa de aprendizado para os alunos.

No geral, esta abordagem demonstra que o ensino pode ser eficaz e envolvente ao mesmo tempo, promovendo um ambiente em que os estudantes possam explorar, criar e aprender de maneira significativa e prazerosa.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 de out. de 2019.

MONTEIRO, Marcos Gonçalves. **Desenho e Releitura**: uma proposta para o ensino de artes visuais. 2014. 150 f. Trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

PINTEREST. **Tudo sobre o Pinterest**. Pinterest. Disponível em: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em: 01 de junho de 2023.

Aprendizagem através da temática dos alimentos: Um estudo para promover a alfabetização e o vocabulário em alunos do primeiro ano.

Learning through the theme of food: A study to promote literacy and vocabulary in first year students.

ZAN, Meriele Ana¹

Segue o relato de um projeto desenvolvido em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal localizada em Flores da Cunha, interior do Rio Grande do Sul. Sendo uma instituição de período integral e responsável pelas principais refeições diárias, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento saudável das crianças. Nesse contexto, é crucial que os alunos compreendam a importância de uma alimentação adequada e tenham a oportunidade de experimentar uma variedade de alimentos.

A fase da alfabetização é um momento essencial no percurso educacional das crianças, no qual elas começam a adquirir as habilidades fundamentais de leitura e escrita. Com base nisso, o presente estudo buscou explorar a aprendizagem das letras, sílabas e palavras, utilizando o vocabulário relacionado a alimentos, como frutas, verduras e legumes, como uma poderosa ferramenta para promover a alfabetização e enriquecer o vocabulário dos alunos. Este projeto foi desenvolvido no período do primeiro trimestre onde os alunos estavam em processo de descoberta das letras do alfabeto.

O objetivo deste projeto foi incentivar os alunos, juntamente com suas famílias, a refletirem sobre seus hábitos alimentares e compreenderem as consequências que esses hábitos podem ter em sua saúde. Pretendendo-se fornecer aos alunos o conhecimento de que tanto a falta quanto o excesso de alimentos podem gerar doenças e prejudicar seu crescimento saudável. Ao compreenderem a importância da alimentação saudável, esperou-se uma mudança positiva em seus hábitos alimentares.

Ao adotar abordagens lúdicas e integradas, por meio de atividades que envolvessem a associação de letras, palavras e alimentos, percebeu-se que os alunos se engajaram de forma significativa nesse

¹ Mestre em Genética e Toxicologia pela ULBRA, Canoas. Bióloga, orientadora educacional e pedagoga. Professora de séries iniciais no município de Flores da Cunha, RS.

processo de aprendizagem. Além disso, ao envolver as famílias nesta jornada, buscou-se criar uma parceria entre a escola e a comunidade, fortalecendo a conscientização sobre a importância da alimentação no ambiente familiar e escolar.

Por meio desse estudo, previu-se que os alunos desenvolvessem habilidades de leitura, escrita e ampliassem seu vocabulário, ao mesmo tempo em que adquirissem conhecimentos essenciais sobre nutrição e hábitos alimentares saudáveis. Acreditou-se que essa abordagem integrada e contextualizada fosse capaz de proporcionar uma experiência de aprendizado enriquecedora, que impactasse positivamente a vida dos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

O projeto “Aprendizagem através da temática dos alimentos: Um estudo para promover a alfabetização e o vocabulário em alunos do primeiro ano”, foi uma proposta do município para o primeiro ano em 2023. Sendo assim, histórias, músicas, conversas foram propostas para que os alunos se sentissem interessados em se alimentar melhor.

O projeto surgiu para responder algumas indagações de como conciliar a alfabetização com um projeto. A partir disso tentou-se aliar o projeto que vinha com a temática dos alimentos e proporcionar estratégias pedagógicas através de sequências didáticas, atividades permanentes, o próprio projeto bem como atividades aleatórias em prol da alfabetização. Como o uso do vocabulário dos alimentos, frutas, verduras e legumes pode auxiliar na aprendizagem de letras, sílabas e palavras em alunos de uma turma de alfabetização? Quais estratégias eficazes podem ser utilizadas para promover a aprendizagem de letras, sílabas e palavras, utilizando o vocabulário relacionado a alimentos, frutas, verduras e legumes, em alunos de uma turma de alfabetização?

A aprendizagem das letras, sílabas e palavras é fundamental para o desenvolvimento da alfabetização. E a utilização do vocabulário dos alimentos proporcionou um contexto significativo e motivador para as crianças, auxiliando-as a assimilar o conhecimento de forma mais envolvente. Além disso, promoveu um vocabulário rico em alimentos e incentivou escolhas alimentares conscientes e a adoção de hábitos saudáveis desde cedo.

Algumas hipóteses foram levantadas para responder às perguntas do problema de pesquisa e como hipótese principal foi como a utilização do vocabulário relacionado a alimentos, como frutas, verduras

e legumes, no processo de aprendizagem de letras, sílabas e palavras, terá um impacto positivo na alfabetização dos alunos, promovendo uma maior motivação e envolvimento no processo de aprendizado.

E como hipóteses secundárias, ao explorar o vocabulário dos alimentos, os alunos desenvolvem um maior interesse e curiosidade em relação à alimentação saudável, refletindo positivamente em suas escolhas alimentares. A integração de atividades lúdicas e práticas relacionadas a alimentos saudáveis durante o processo de alfabetização proporcionará uma compreensão mais significativa e duradoura dos conceitos, fortalecendo a associação entre as letras, sílabas, palavras e os alimentos. O envolvimento das famílias no projeto, por meio de atividades compartilhadas e reflexões sobre hábitos alimentares, resultará em uma maior conscientização sobre a importância da alimentação, tanto no contexto escolar quanto no familiar. A abordagem integrada e contextualizada, que relaciona a alfabetização ao tema dos alimentos, contribuirá para o enriquecimento do vocabulário dos alunos, ampliando seu repertório linguístico e compreensão de conceitos relacionados à nutrição. O desenvolvimento do alfabeto ilustrado, com o nome dos alimentos e sua ilustração, estimulará o interesse dos alunos pela pesquisa, leitura e escrita, favorecendo a consolidação do conhecimento adquirido durante o processo de alfabetização.

Essas hipóteses visam investigar a influência do uso do vocabulário relacionado a alimentos no processo de aprendizagem da alfabetização, além de explorar o impacto na conscientização dos alunos sobre a importância de uma alimentação equilibrada. Ao testar essas hipóteses, espera-se obter resultados que apoiem a efetividade dessa abordagem e possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas na educação infantil.

O projeto teve por objetivos:

- Desenvolver habilidades de alfabetização: Promover o aprendizado das letras, sílabas e palavras, utilizando o vocabulário relacionado a alimentos, frutas, verduras e legumes, abrangendo todas as letras do alfabeto de A a Z.
- Ampliar o vocabulário alimentar: Introduzir um vasto repertório de palavras relacionadas a alimentos, frutas, verduras e legumes, incentivando os alunos a conhecer e nomear diferentes tipos de alimentos.

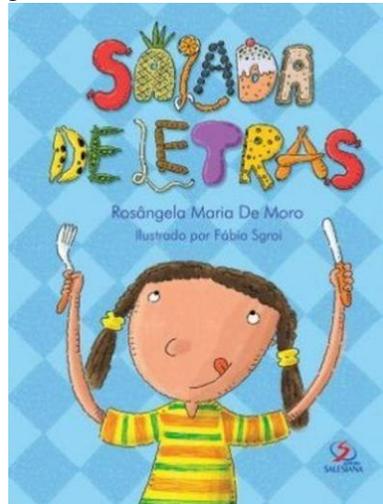
- Estimular a associação de palavras com imagens: Utilizar recursos visuais, como cartazes, *flash cards* ou imagens, para auxiliar os alunos na associação entre as palavras dos alimentos e suas respectivas representações visuais.
- Promover a conscientização sobre alimentação saudável: Estabelecer a relação entre o aprendizado das palavras dos alimentos e a importância de uma alimentação equilibrada, incentivando os alunos a fazerem escolhas saudáveis e compreenderem os benefícios de uma dieta balanceada.
- Estimular a expressão oral: Incentivar os alunos a utilizar o vocabulário dos alimentos em conversas, perguntas e respostas, ampliando sua capacidade de se comunicar verbalmente e enriquecendo seu vocabulário oral.
- Fomentar a interação em grupo: Propor atividades em que os alunos trabalhem em equipe, compartilhem conhecimentos sobre os alimentos e pratiquem a comunicação oral, fortalecendo as habilidades sociais e o trabalho em equipe.
- Criar um ambiente lúdico e motivador: Utilizar recursos educativos, jogos, músicas ou histórias relacionadas a alimentos e alimentação saudável para tornar o aprendizado mais envolvente, divertido e motivador para os alunos.

A partir dos objetivos propostos a metodologia desenvolvida ao longo do projeto trouxe resultados positivos no conjunto de procedimentos envolvidos no processo de alfabetização.

Magda Soares (2020) enfatiza que o uso do texto é fundamental no processo de alfabetização. Em sua abordagem, ela defende que a alfabetização deve ir além do ensino mecânico das letras e sílabas. Em vez disso, ela propõe que o aprendizado da leitura e escrita deve estar diretamente vinculado ao uso e compreensão dos textos, dando sentido às palavras em contextos significativos. A utilização de textos autênticos, ou seja, textos reais e relevantes, como histórias, poesias, notícias, cartas, entre outros, é considerada por Magda Soares como uma forma mais efetiva de envolver os alunos no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de aprender a decodificar palavras, compreender o significado do texto e desenvolver habilidades de escrita em situações reais de comunicação.

O livro Salada de Letras da autora Rosângela Maria de Moro (Figura 1) serviu de base para trabalhar a sequência didática com os alunos do primeiro ano. A história gira em torno de uma menina chamada Camila que só come doces. Até que sua mãe propõe um desafio, de só comer alimentos que iniciem com determinada letra, uma para cada dia. Partindo deste cenário as professoras forneceram aos alunos figuras de alimentos que começavam com cada letra do alfabeto. Os alunos coloriram as figuras e recortaram as letras que formavam cada palavra e montaram em uma folha (Figura 2).

Figura 1: Livro “Salada de Letras”



Fonte: Acervo da autora

Figura 2: Colagem e montagem do nome do alimento.



Fonte: Acervo da autora

Ao longo do livro, que é um alfabeto de alimentos, citam-se algumas frutas e surgiu a oportunidade de fazer uma pesquisa sobre qual a fruta favorita dos alunos. Pediu-se a eles que escrevessem ou

Figura 4: Pirâmide (Triângulo) alimentar



Fonte: Acervo da autora

Figura 5: Recorte e sistematização da montagem do vestido da personagem Camila



Fonte: Acervo da autora

Posteriormente os alunos foram orientados a colorir gravuras dos alimentos, incluindo os não saudáveis também. Junto às gravuras os alunos receberam os nomes dos alimentos escrito em letras maiúsculas de imprensa para identificarem cada letra com o nome delas, que já haviam aprendido em sala de aula, interviu-se que nomeasse as letras, no primeiro momento, identificando e associando

com seu próprio nome. A professora interveio questionando se aquele alimento tinha alguma letra igual ao do nome da criança e quais seriam.

Prosseguindo, na semana seguinte foi proposto aos alunos que procurassem em revistas as letras para formar o nome do alimento que haviam recebido em forma de *flash cards*, procurando explicitar que as letras deveriam ser maiúsculas, em ordem respeitando a direcionalidade das letras e da escrita da esquerda para a direita. Nesta atividade alguns alunos montaram as palavras no sentido contrário, colaram as letras espelhadas. Quando estas ações eram percebidas a professora intervia agindo na reflexão da escrita, ou melhor, da montagem da palavra deixando claro e explícito as propriedades do nosso sistema de escrita alfabética, conforme Moraes (2012).

Os alunos tiveram que montar as palavras em uma folha A4, colando as letras que encontraram nas revistas conforme a Figura 6.

Figura 6: Pintura das gravuras e colagem dos nomes dos alimentos.



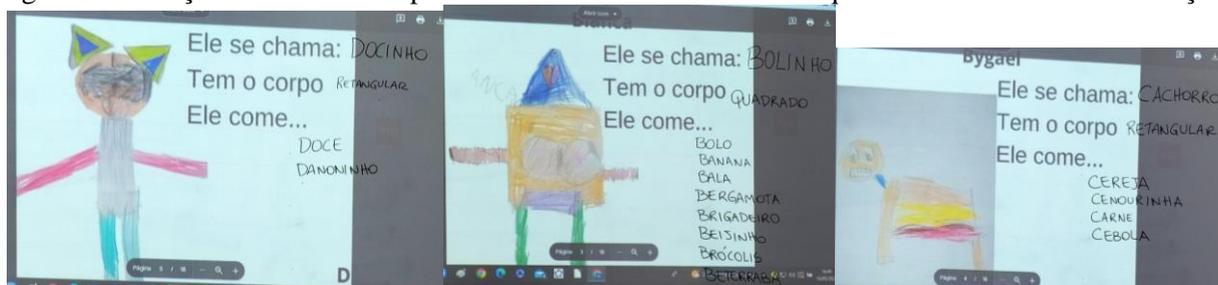
Fonte: Acervo da autora

A atividade de recorte na alfabetização é uma estratégia pedagógica útil para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, coordenação viso-motora e percepção espacial, bem como para promover o envolvimento e o interesse dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, o recorte pode ter um papel importante no desenvolvimento da linguagem, alfabetização e habilidades cognitivas. Pois

como o projeto se realizou durante o primeiro trimestre os alunos puderam desenvolver algumas habilidades descritas na BNCC (EF01LP01 e EF01LP04).

No decorrer do trimestre foi trabalhado o assunto das figuras e sólidos geométricos onde foi solicitado aos estudantes que elaborassem um desenho de um animal somente com o uso, somente, de figuras geométricas. Os alunos puderam, contudo, desenvolver as habilidades EF01MA13 e EF01MA14 (BRASIL, 2018). A ideia da atividade partiu do livro “Bichológico” da autora Paula Taitelbaum, contado pela professora, onde mostra vários bichos construídos apenas por figuras geométricas. Os desenhos (Figura 7), em folha, foram projetados e pouco a pouco foi trabalhado com os estudantes uma produção textual a respeito do nome do animal, da forma do corpo deste animal chegando até os hábitos alimentares (alimentos que iniciassem com a mesma letra do nome escolhido pelo estudante ao seu desenho) desse animal aproveitando os recortes feitos pelos estudantes e tendo a professora como escriba.

Figura 7: Produção textual tendo a professora como escriba. Trabalho que aborda também a alimentação.



Fonte: Acervo da autora

O resultado foi muito significativo e resultou em um livro chamado “Que bicho é esse?” onde reúne o trabalho de todos os estudantes (Figura 8).

Figura 8: Livro “Que bicho é esse?” que reúne os trabalhos dos estudantes.



Fonte: Acervo da autora

Uma das estratégias utilizadas neste estudo foi a construção de um alfabeto com os rótulos das embalagens de alimentos variados (Figura 9). Os alunos foram incentivados a coletar embalagens de alimentos variados que possuíssem a letra correspondente do alfabeto. Após a coleta, eles organizaram as embalagens em ordem alfabética, criando um alfabeto visualmente atrativo e educativo, passível de ser consultado ao longo do ano.

A montagem do alfabeto com os rótulos das embalagens proporcionou uma oportunidade única para os alunos explorarem o vocabulário relacionado aos alimentos. Eles puderam observar e discutir as diferentes embalagens, identificar as letras correspondentes e ampliar seu conhecimento sobre os alimentos e suas características nutricionais. E assim se apropriar do nosso Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que envolve dez propriedades.

- 1) *Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos.*
- 2) *As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p,q,b,d), embora uma letra assuma formatos variados.*
- 3) *A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.*
- 4) *Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.*
- 5) *Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.*
- 6) *As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.*
- 7) *As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.*

8) *As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notadas com mais de uma letra.*

9) *Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.*

10) *As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012).*

Essa atividade permitiu que os alunos estabelecessem conexões diretas entre as letras do alfabeto e os alimentos, tornando o processo de aprendizagem mais concreto e significativo. Ao manipularem as embalagens, lerem os rótulos e relacionarem as letras às palavras dos alimentos, eles desenvolveram habilidades de leitura, escrita e reconhecimento das letras e suas respectivas sonoridades.

Além disso, a construção do alfabeto com os rótulos das embalagens proporcionou uma experiência prática e interativa, na qual os alunos puderam explorar uma variedade de alimentos e ampliar seu vocabulário relacionado à nutrição. Eles foram expostos a diferentes tipos de alimentos, suas cores, texturas e benefícios para a saúde, o que contribuiu para uma compreensão mais abrangente e contextualizada do tema.

Portanto, a construção do alfabeto com os rótulos das embalagens de alimentos se mostrou uma estratégia enriquecedora no processo de alfabetização e no desenvolvimento do vocabulário dos alunos. Essa abordagem lúdica e prática estimulou o interesse e a participação ativa dos alunos, além de proporcionar uma compreensão mais ampla sobre os alimentos saudáveis e seus benefícios para a saúde. Recomenda-se que essa estratégia seja incorporada em projetos futuros, visando promover a aprendizagem de forma criativa e significativa.

Figura 9: Capa e primeira página do alfabeto dos rótulos de alimentos variados.



Fonte: Acervo da autora

Considerações finais

Neste estudo, buscamos explorar a aprendizagem de letras, sílabas e palavras relacionadas a alimentos como uma abordagem eficaz para promover a alfabetização e o enriquecimento do vocabulário em uma turma de alfabetização. Ao longo do projeto, os alunos foram expostos a atividades lúdicas e integradas, que permitiram a associação das letras, sílabas e palavras com os alimentos, como frutas, verduras e legumes.

Os resultados obtidos revelaram que essa abordagem teve um impacto significativo no processo de alfabetização dos alunos. Eles demonstraram maior motivação, engajamento e interesse nas atividades relacionadas aos alimentos saudáveis, o que se refletiu no desenvolvimento de suas habilidades de leitura, escrita e ampliação do vocabulário. Além disso, observamos uma mudança positiva nos hábitos alimentares dos alunos, à medida que compreenderam a importância de uma alimentação saudável e suas consequências para a saúde.

A integração entre a escola e a família desempenhou um papel fundamental nesse processo. Ao envolver os familiares nas atividades propostas, fortalecemos a conscientização sobre a importância da alimentação saudável não apenas no ambiente escolar, mas também no contexto familiar. A parceria entre escola e família proporcionou um ambiente de apoio e estímulo, favorecendo a continuidade das práticas saudáveis fora do ambiente escolar.

Além disso, a abordagem contextualizada e integrada permitiu que os alunos estabelecessem conexões entre a alfabetização e a temática dos alimentos. A associação das letras, sílabas e palavras com os alimentos proporcionou um aprendizado mais significativo, visto que os alunos puderam relacionar o conhecimento adquirido com situações reais do seu cotidiano.

O alfabeto ilustrado, construído pelos alunos ao longo do projeto, mostrou-se uma ferramenta valiosa para consolidar o vocabulário e a compreensão dos alimentos saudáveis. Os alunos se sentiram motivados a pesquisar, identificar e ilustrar os alimentos, o que estimulou o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, leitura e escrita das letras.

Concluimos, portanto, que a abordagem de aprendizagem de letras, sílabas e palavras relacionadas a

alimentos saudáveis desempenha um papel significativo na promoção da alfabetização e do enriquecimento do vocabulário dos alunos. Essa abordagem lúdica e contextualizada permitiu que os alunos se envolvessem de maneira ativa e prazerosa no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que adquiriam conhecimentos essenciais sobre nutrição e hábitos alimentares saudáveis.

Recomenda-se que outras instituições educacionais explorem essa abordagem integrada, adaptando-a às suas realidades e necessidades. Além disso, sugere-se a continuidade de projetos que envolvam a parceria com as famílias, pois essa colaboração fortalece o impacto das práticas pedagógicas e favorece a promoção de hábitos saudáveis

A escola pode ser considerada um espaço privilegiado para a promoção da saúde e desempenha papel fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre eles, o da alimentação, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- MORAIS, Artur Gomes. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORO, R.M. Salada de Letras. Editora Salesiana, 2006.
- SOARES, M. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- TAITELBAUM, Paula. Bichológico. Porto Alegre: Editora Piu, 2016.



Ensaio

Letramento: um conceito - várias definições

Literacy: one concept - several definitions

SOUZA, Sandra Medina de ¹

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar a definição de letramento a partir de diferentes fundamentos oriundos de pesquisas e ensino na área de educação e linguagem. Para alcançar esse objetivo, foram estudados autores relevantes nessa área, como Brian Street, Shirley Heath, James Gee, Harvey Graff, David Barton, Mary Hamilton, Robert J. Tierney e P. David Pearson. A pesquisa identificou várias possibilidades de conceitualização do letramento, influenciadas por diversas abordagens teóricas e metodológicas que têm impacto na pesquisa e no ensino. O letramento é percebido como um conceito em constante evolução, influenciado por fatores culturais, sociais, tecnológicos e outros, o que o torna objeto contínuo de estudo e pesquisa no campo acadêmico da educação. Essa análise contribui para aprofundar o conhecimento sobre o letramento e suas implicações no cenário educacional contemporâneo.

Palavras chave: Letramento, Fundamentos, Abordagens.

Abstract

This study aims to analyze the definition of literacy based on different foundations from research and teaching in the area of education and language. To achieve this goal, relevant authors in this area were studied, such as Brian Street, Shirley Heath, James Gee, Harvey Graff, David Barton, Mary Hamilton, Robert J. Tierney and P. David Pearson. The research identified several possibilities for conceptualizing literacy, influenced by different theoretical and methodological approaches that have an impact on research and teaching. Literacy is perceived as a concept in constant evolution, influenced by cultural, social, technological and other factors, which makes it a continuous object of study and research in the academic field of education. This analysis contributes to deepen knowledge about literacy and its implications in the contemporary educational scenario.

Keywords: Literacy, Fundamentals, Approaches.

1- Introdução

O conceito de letramento é explorado em suas diversas perspectivas e fundamentos históricos ao longo do tempo. Sua definição varia de acordo com estudos e pesquisas na área de educação e linguagem. Destacam-se importantes autores como Brian Street e Shirley Heath, que foram referências no estudo do letramento nos anos 80 nos Estados Unidos.

¹ Pedagoga, Mestre em Educação - Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Educação Básica. Instituição: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). <http://lattes.cnpq.br/1892698906379599> /

Brian Street desenvolveu modelos de letramento que reconhecem a diversidade de práticas letradas, salientando que diferentes letramentos podem coexistir como expressões de domínios vernaculares. Shirley Heath conduziu pesquisas em comunidades diversas, enfocando esferas do letramento, como a escolar e a do trabalho, e definindo eventos de letramento.

Os Novos Estudos do Letramento exploraram o letramento como uma prática social e enfatizaram os eventos de letramento. A abordagem da Escola de Lancaster destacou os letramentos locais, relacionados ao uso da linguagem em contextos específicos.

A metáfora das ondas, proposta por Robert J. Tierney e P. David Pearson, representa os desenvolvimentos teóricos e de pesquisa relacionados ao letramento, com diferentes ondas ao longo do tempo.

As nove ondas do letramento incluem perspectivas como a cognitiva, "aprender a aprender", relação entre leitura e escrita, a social, a crítica, a avaliação, a reforma curricular, a digital e a global. Cada onda contribuiu para uma compreensão mais ampla e complexa do letramento, enfatizando a participação ativa do leitor na construção de sentido, a influência das tecnologias e questões sociais, culturais e políticas.

Assim, o letramento é compreendido como uma prática em constante evolução, influenciada por diversos fatores e contexto, e continuará a ser objeto de estudo e pesquisa no âmbito acadêmico da educação.

2 - Desenvolvimento - fundamentação

O letramento é um conceito que pode ter várias definições e abordagens, dependendo dos diferentes fundamentos originados por pesquisas e ensino na área de educação e linguagem. Ao longo do tempo, diversos marcos e estudos contribuíram para a compreensão e evolução desse conceito.

Nos anos 80, nos Estados Unidos, o tema do letramento ganhou destaque, levando à criação de núcleos de estudos sobre o assunto. Nessa época, autores como Brian Street e Shirley Heath foram importantes referências. As pesquisas etnográficas ganharam espaço, enfatizando o rigor metodológico e as abordagens interpretativistas. Essas pesquisas, de natureza mais qualitativa, buscavam refletir sobre a metodologia e registrar culturas específicas por meio do trabalho de

campo, evitando pré-construções e buscando compreender padrões de ocorrência, além de propor modelos e teorizações.

Street desenvolveu modelos de letramento que reconhecem a pluralidade de práticas letradas. Ele identificou diferentes letramentos, como o religioso, o escolar e o comercial, e destacou que esses modelos podem coexistir e serem expressões de domínios vernaculares, que não possuem fronteiras rígidas entre si. Por exemplo, o letramento escolar e o letramento familiar podem ser considerados vernaculares, pois são influenciados pelo contexto e pelas práticas locais. É importante ressaltar que o acesso a esses letramentos pode variar dependendo da localização geográfica e das condições socioeconômicas.

Já Shirley Heath, linguista norte-americana, conduziu pesquisas em comunidades, investigando os letramentos de diferentes grupos, como indígenas, afro-americanos rurais e brancos rurais. Essas comunidades eram caracterizadas por cidades pequenas e apresentavam uma pluralidade de práticas letradas. Heath destacou as esferas do letramento, como a escolar e a do trabalho, e procurou definir eventos de letramento. Esses eventos não são transparentes e requerem interpretação, mas são relevantes para compreender as práticas letradas em determinados contextos.

Em seguida, surgiram os Novos Estudos do Letramento (NLS), que tiveram James Gee como um dos principais pesquisadores. Esses estudos, surgidos também nos anos 80, exploraram o letramento como uma prática social, considerando que as práticas envolvem modelos teóricos, não apenas ações, e enfatizaram os eventos de letramento. Nesse contexto, pesquisadores como Harvey Graff, historiador, contestaram mitos relacionados ao letramento, como a ideia de que quanto maior o letramento, maior seria a cultura, a inserção social, o desenvolvimento e o poder econômico. Graff argumentou que não existe uma linearidade entre alfabetização e desenvolvimento, demonstrando que o letramento não pode ser analisado de forma isolada.

Outra contribuição importante veio da Escola de Lancaster, localizada na cidade de Lancaster, no norte da Inglaterra. David Barton e Mary Hamilton foram autores referenciais nessa escola, que se dedicou ao estudo dos letramentos locais, ou seja, às práticas de leitura e escrita em uma comunidade específica. A abordagem da Escola de Lancaster ressaltou que a comunidade não é sinônimo de unidade e destacou os letramentos vernaculares, relacionados ao uso da linguagem em um

determinado contexto e período. Essa abordagem considera o letramento como uma atividade essencialmente social, em que a pesquisa empírica também se torna uma teorização. Os letramentos vernaculares são vistos como parte integrante da vida e das atividades humanas em diferentes domínios, como comercial, religioso, escolar, científico/acadêmico, literário, profissional e familiar. Esses domínios não estão separados e organizados de forma rígida, pois podem ocorrer hibridismos, revelando identidades múltiplas.

A metáfora das ondas, proposta por Robert J. Tierney e P. David Pearson em "A History of Literacy Education: Waves of Research and Practice" (2021), é utilizada para indicar o movimento e a dinâmica dos desenvolvimentos teóricos, de pesquisa, prática e políticas relacionadas ao letramento. Essa metáfora sugere que esses desenvolvimentos não ocorrem de forma unidirecional, mas em movimentos de vai e volta, misturando-se e sendo influenciados mutuamente. A ideia é que é possível "surfear" essas ondas de desenvolvimento, acompanhando as tendências e avançando na compreensão e aplicação do letramento.

A primeira onda, a cognitiva, surgiu nos anos 1970 e teve uma abordagem crítica, focando o aspecto mental da leitura. Nessa perspectiva, o letramento era visto como um processo ativo de construção de hipóteses e expectativas pelo leitor. O leitor era colocado no centro, atribuindo-se importância à decodificação das palavras e à atribuição de sentido, enfatizando que a leitura não se limita à decifração, mas à compreensão.

A segunda onda, chamada de "aprender a aprender", destacou a importância da autonomia e do pensamento crítico do leitor. Essa onda enfatizou a construção do leitor estratégico, que desenvolve habilidades metacognitivas, compreendendo a própria memória e mobilizando estratégias de leitura em diferentes contextos. O leitor foi considerado um construtor ativo do conhecimento, buscando autonomia na leitura.

A terceira onda, a relação entre leitura e escrita, reconheceu que essas habilidades são distintas, mas estão interligadas. Não há uma transferência automática de habilidades entre leitura e escrita, e as práticas de leitura e escrita devem ser estudadas em conjunto. O termo "letramento" surgiu para integrar essas habilidades, superando a dicotomia entre elas.

A quarta onda, a social, destacou o aspecto interpessoal da leitura e escrita. A leitura foi vista como uma ação social, envolvendo a produção de sentido coletiva. As expectativas de um grupo influenciam as práticas de leitura, e essa onda explorou as questões sociais relacionadas ao letramento, reconhecendo que a interpretação é construída a partir das posições sociais dos leitores.

A quinta onda, a crítica, buscou desmascarar as conexões entre conhecimento e poder. Essa onda foi influenciada por teóricos como Bourdieu, Foucault, Marx e Engels, dentre outros, que analisaram o letramento sob o viés das desigualdades sociais, raça, classe e gênero. O letramento crítico endossou a preocupação em compreender as práticas sociais específicas de leitura e escrita, além de questionar a neutralidade e o distanciamento.

A sexta onda, a avaliação, abordou a avaliação sistemática e seu papel nas políticas educacionais. Essa onda questionou a centralidade dos testes e a visão linearizada do letramento, defendendo uma abordagem construtiva e menos categorizadora. O leitor foi colocado como participante ativo no processo de avaliação, em vez de ser apenas o sujeito avaliado.

A sétima onda, a reforma curricular, abordou a regulação do leitor por políticas governamentais e a tendência de uniformidade nas práticas de leitura e escrita. Essa onda destacou a importância de valorizar a diversidade de experiências dos alunos e de envolvê-los como participantes ativos na construção do currículo.

A oitava onda, a digital, explorou a complexidade da leitura online e o papel do leitor como produtor de sentido. Essa onda enfatizou a negociação de sentidos em função de diferentes posições sociais e esferas de atividades online. O leitor foi posicionado como um explorador de informações e um jogador social, envolvendo-se em práticas multimodais de leitura e escrita.

A nona onda, a global, abordou o engajamento do leitor em preocupações locais e globais. Essa onda reconheceu a influência das mudanças globais, como movimentos migratórios e disseminação de ideias, no letramento. O conceito de "transletramento" emergiu, destacando a mistura de diferentes práticas de leitura e escrita em um cenário de hibridismo.

Essas nove ondas do letramento oferecem uma visão abrangente das diferentes perspectivas e práticas

que moldaram nossa compreensão do letramento ao longo do tempo. Elas destacam a importância do leitor como agente ativo na construção de sentido, a relação entre leitura e escrita, as dimensões sociais e críticas do letramento, a avaliação e as influências das tecnologias digitais e das questões globais no campo do letramento.

Os autores Robert J. Tierney e P. David Pearson da obra “A History of Literacy Education: Waves of Research and Practice” ao tratarem dos processos de leitura e escrita, propondo a metáfora das ondas, consideradas acima, consideram que contamos com ondas perdidas, não incluídas em seus estudos. E apontam para novas ondas que podem surgir para histórias futuras.

3. Conclusão

Essas considerações mostram como o letramento apresenta uma definição múltipla e influenciada por uma variedade de fundamentos originários de pesquisas e ensino. As abordagens etnográficas, os estudos do NLS, a Escola de Lancaster e a metáfora das ondas são apenas algumas das perspectivas que contribuem para uma compreensão do letramento como uma prática social, cultural, política, situada em diferentes contextos e domínios da vida. E que se apresentam num devir constante, como proposto pelos autores da metáfora das ondas.

Referência

CARVALHO, Gilcinei Teodoro, CASTANHEIRA, Maria Lúcia e MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Letramentos acadêmicos como práticas sociais**. 2023. Edição: 1 - 04/2023. Editora Autêntica. Coleções: Alfabetização e Letramento na Sala de Aula. 120 p.

DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. (tradução Marcos Bagno). - 1. ed. - São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

TIERNEY, Robert J. e PEARSON, P. David. *A History of Literacy Education: Waves of Research and Practice*. Editora Teachers College Press, 2021