

ORGANIZADORA

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Conversa com quem pesquisa e ensina:

múltiplos fazeres
na profissão de
professor



 **Pedro & João**
editores

CONVERSA COM QUEM PESQUISA E ENSINA:
múltiplos fazeres na profissão de professor

Cyntia de Souza Bastos Rezende
(Organizadora)

CONVERSA COM QUEM PESQUISA E ENSINA:
múltiplos fazeres na profissão de professor

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cyntia de Souza Bastos Rezende [Org.]

Conversa com quem pesquisa e ensina: múltiplos fazeres na profissão de professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 261p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0988-3 [Impresso]

978-65-265-0989-0 [Digital]

1. Pesquisa e ensino. 2. Professor. 3. Profissional da educação. 4. Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Argila

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

Prefácio	9
<i>Bárbara Maia das Neves</i>	
Prólogo	11
<i>Cyntia de Souza Bastos Rezende</i>	
Capítulo 1	19
Um projeto pedagógico, uma experiência interdisciplinar: narrativas de licenciandos do Curso de Pedagogia da Rede Faeterj	
<i>Cyntia de Souza Bastos Rezende</i>	
Capítulo 2	41
Formar para transformar: professores que fazem a diferença	
<i>Daiane da Silva Geroásio</i>	
<i>Mayara Figueira Caldeira</i>	
<i>Renata Lino dos Santos Campos</i>	
<i>Edinéia Maria de Melo Pereira</i>	
Capítulo 3	63
Os impactos do ensino remoto no fazer docente: relatos de uma professora da educação infantil	
<i>Ana Cláudia Ferreira Almeida</i>	
<i>Kamila Boechat Ramiro Gomes</i>	
<i>Márcia Batista da França</i>	
<i>Miriam Lucia Vieira</i>	
Capítulo 4	81
A violência escolar e o importante papel do orientador educacional	
<i>Carla Fabiana Tavares Marques Pereira</i>	
<i>Marcelo Santos Figueiredo</i>	
<i>Talia Tavares Barcelos</i>	
<i>Cláudio Luiz Melo de Souza</i>	

Capítulo 5	97
A formação do professor para a inclusão de alunos atípicos: uma experiência narrada	
<i>Catarina Medeiros Moreira da Silva</i>	
<i>Larissa Lisboa da Silva</i>	
<i>Myllena da Costa Passos</i>	
<i>João Manoel Magalhães Cruz</i>	
<i>Gleiciane da Costa Silva</i>	
Capítulo 6	123
O que fazer quando não se sabe o que fazer? Uma estrutura escolar e um contrato de trabalho para mediar na educação inclusiva	
<i>Jecilda Marins Raymundo da Silva</i>	
<i>Lenilda Barros da Cruz Lourenço</i>	
<i>Renata Ferraz Pereira de Oliveira</i>	
<i>Bárbara Maia das Neves</i>	
Capítulo 7	147
Os desafios da gestão escolar durante e depois da pandemia: uma experiência narrada	
<i>Açucena Aparecida Alves Freitas Peixoto</i>	
<i>Maria Izabela Ramos Felipe da Silva</i>	
<i>Priscila de Souza Santana Fortunato</i>	
<i>João Manoel Magalhães Cruz</i>	
Capítulo 8	165
Um olhar sobre a formação de jovens e adultos: perspectivas e possibilidades	
<i>Cristiane Pereira Paulino</i>	
<i>Joelma Oliveira da Silva Pires</i>	
<i>Leonardo de Souza Medeiros</i>	

Capítulo 9	181
A diversidade cultural e o preconceito linguístico no ambiente escolar	
<i>Gleice Benedito Henrique</i>	
<i>Marcos Antonio Ribeiro Ferreira Júnior</i>	
<i>Bárbara Maia das Neves</i>	
<i>Miriam Lucia Vieira</i>	
Capítulo 10	201
Os impactos da pandemia na educação básica: uma orquestração ou uma (des)sintonia	
<i>Gislaine Teixeira Mata Magalhães</i>	
<i>Raquel dos Santos Almeida</i>	
<i>Rauliana Pereira Machado</i>	
<i>Leonardo de Souza Medeiros</i>	
Capítulo 11	221
Dislexia: o que os educadores precisam saber?	
<i>Celeste Maria Bezerra Malaquias</i>	
<i>Lívia de Oliveira Brito Muniz</i>	
<i>Mirian Sant Ana Mecias de Castro</i>	
<i>Edinéia Maria de Melo Pereira</i>	
Capítulo 12	239
Dislexia e aprendizagem da Língua Portuguesa: desafios e possibilidades na sala de aula	
<i>Maria Aparecida Rodrigues da Silva</i>	
<i>Sara Fontes Rodrigues</i>	
<i>Sílvio da Silva do Carmo</i>	
<i>Cláudio Luiz Melo de Souza</i>	
Sobre as autoras e os autores	255

PREFÁCIO

Educação no Brasil não é fácil. Não, não é aquele chavão que você já ouviu tantas vezes, é um fato. Uma constatação que, ainda que repetida tantas vezes, muitas pessoas ainda viram a cara e fingem não entender, ou chamam de mi-mi-mi. Sendo assim, repito esta frase não só pela necessidade de que ela seja vista e revista quantas vezes forem necessárias, como também para que o(a) prado(a) leitor(a) entenda a dimensão que é produzir um livro como este que está em suas mãos.

A elaboração desta obra foi um esforço digno dos doze trabalhos de Hércules por parte dos graduandos, dos orientadores, das bancas que os avaliaram e de toda a equipe pedagógica da FAETERJ Itaperuna. Foi muito sangue, labuta, suor e lágrimas, parafraseando o famoso discurso de Winston Churchill. Mas no fim, o sucesso; e, com ele, a gratidão na forma de devolver ao universo tudo de bom que foi recebido na forma de um presente.

Sim, o que você tem aqui é um presente que os autores lhe dão. É algo que ninguém pode tomar de você: o conhecimento. É a chance de ampliar sua visão de mundo com as perspectivas de outras pessoas sobre diversos assuntos, apresentar temas ainda tão pouco discutidos, ou ver temas já consagrados sob um novo olhar. E presente se recebe e se agradece por ele.

Que você aprecie esta obra com a mesma alegria que foi vê-la pronta. Que você usufrua dela com a mesma motivação que os autores tiveram ao fazê-la. Que você chegue ao final dela com a mesma satisfação que os envolvidos tiveram ao concluí-la.

Que você devolva ao universo tudo de bom que você recebeu aqui assim como os autores os fizeram.

Bárbara Maia das Neves

Doutora em Ciência da Literatura – UFRJ
Docente do Curso de Pedagogia da FAETERJ

PRÓLOGO

Muitas foram as razões que nos levaram a considerar a necessidade de publicarmos esta obra. Algumas delas estão relacionadas a ideia de formação dos futuros profissionais da educação no tripé ensino, pesquisa e extensão. Um movimento articulador entre quem ensina e quem aprende, afinal, estamos todos/as imbricados/as em consolidar mudanças que fomentem a autoria e o desenrolar de uma formação vinculada, sobretudo, com nosso compromisso profissional com o aperfeiçoamento da educação, em particular, com a formação do futuro professor, em diálogo com a escola.

Assim, explora-se, analisa-se e interpreta-se, à luz das evidências obtidas com as pesquisas um conjunto de temas que nos ajudam a entender o que significa aprender a ser professor em pleno século XXI. Portanto, é no contexto representado, de um lado pela consciência de formar melhor o professor e, de outro, pela constatação de que nem sempre isso ocorre na realidade, que nos dedicamos a pesquisar durante quase dois anos temas que fazem parte da realidade escolar de todo/a professor/a.

O universo de pesquisa desta obra é constituído por licenciandos e licenciadas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro – FAETERJ/Itaperuna e seus respectivos docentes, que durante o período pós-pandêmico contribuíram na formação desses futuros educadores/as através da pesquisa qualitativa e seus desdobramentos na realidade educacional.

Procuramos utilizar uma linguagem direta e simples para que o nosso leitor possa aprofundar-se nela na medida de suas necessidades, seja em suas dúvidas na prática cotidiana, seja na tentativa de construir novos projetos ou pesquisas na área da educação.

A obra como um todo aborda questões fundamentais do cotidiano das escolas no que se refere ao despreparo das instituições, à dedicação dos professores, ao preconceito ou descaso com as questões de violência escolar, entraves no trabalho da gestão escolar e ao despreparo para lidar com pessoas com deficiência. Assim, o livro “Conversa com quem pesquisa e ensina: múltiplos fazeres na profissão de professor”, nasceu a partir de uma iniciativa de formação para profissionais da educação como uma importante contribuição para a atuação de educadores como agentes de transformação.

Cada texto foi modificado por seus autores tantas vezes quantas consideraram necessárias para torná-lo claro, no limite pleno da sua subjetividade. Quanto a mim, constituí nesse período um texto que, embora produzido para outro evento, foi lido e discutido com os/as licenciandos/as a partir de um projeto desenvolvido no próprio curso. Portadores de práticas variadas, aventuraram-se a contá-las, analisando-as sob o paradigma teórico e epistemológico que foi sendo construído na medida em que a prática se evidenciava.

O capítulo I traz um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido por uma professora com um grupo de trinta e um licenciandos/as do 7º Período do Curso de Pedagogia da Rede FAETERJ, no município de Itaperuna/RJ. O objetivo do trabalho foi compreender a interdisciplinaridade além do plano metodológico ou conceitual da escola para a formação docente, através da realização de um Projeto Pedagógico e Interdisciplinar, organizado para ser desenvolvido com o 1º, 3º, 5º e 8º períodos do respectivo curso. A pesquisa contou com relatos de experiências, a partir das narrativas de licenciandos/as que atuaram em uma das quatro salas temáticas organizadas durante o encontro. Com base nos temas trabalhados nas salas temáticas, a experiência permitiu conhecer as peculiaridades de um projeto e o planejamento das orientações necessárias para a realização do mesmo, coadunando com escolhas e possibilidades outras na formação dos futuros professores. Uma

oportunidade de aprender com o outro e a vivenciar maneiras outras de olhar sobre o desejar-saber-fazer na sala de aula.

No capítulo 2, compreende-se a importância da prática docente como possibilidade de transformação na vida de alunos/as do Curso Normal da cidade de Itaperuna, Estado do Rio de Janeiro. O desejo por esta escrita foi inspirado na experiência vivenciada através de um estágio supervisionado por alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade FAETERJ de Itaperuna, onde o contato direto com os alunos e a prática exercida por uma professora chamaram a atenção para a problemática em torno de como formar novos educadores com características transformadoras na prática do ensino. Inserida numa abordagem qualitativa com perspectiva narrativa a partir de um relato de experiência, a presente pesquisa evidencia que os desafios para a formação do professor vão além das competências e habilidades exercidas durante o exercício do seu trabalho. Elas ganham um sentido cultural e socialmente responsável. Deste modo, o texto aborda características que poderão colaborar para que os novos educadores adotem uma postura transformadora na hora de formar seus alunos. Para tanto, as narrativas obtidas com a professora em estudo dialogam com os estudiosos do assunto que discutem mudanças neste mesmo contexto formativo no decorrer de suas trajetórias, dentro e fora do ambiente educacional, enfatizando a importância de se formar futuros professores responsáveis por práticas sociais e culturais transformadoras.

O capítulo 3 partiu da suposição de que os relatos de vida, as lembranças educativas e escolares são de suma importância para a compreensão das experiências e ocasiões formadoras por meio dos quais os indivíduos apropriam-se dos conhecimentos e saberes pertinentes à sua profissão. Tendo como objetivo analisar as práticas pedagógicas utilizadas por uma professora da educação infantil durante a pandemia e o sentido dessa experiência para a sua profissão, o estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa, através de uma conversa realizada com uma professora da educação infantil, de uma escola privada do município de Itaperuna/RJ, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em suas

aulas remotas. Na oportunidade, a partir de relatos orais das experiências e aprendizagens da professora, a mesma narrou o tempo vivido, sua formação, os seus sonhos e as suas experiências. Os relatos da professora revelam-se importantes à compreensão de que, os professores precisam reinventar o seu fazer docente, em prol dos desafios das aulas remotas, adquirir novos saberes, aprender a lidar com a tecnologia que a todo momento está em mudança, com a falta de apoio dos membros da escola, enfim, superar todas as dificuldades para mediar o conhecimento dos seus alunos de maneira eficaz e significativa.

O capítulo 4 parte da concepção de que o papel do Orientador Educacional no ambiente escolar vem sendo indispensável no contexto da violência. Em muitas ocasiões, sua abordagem será essencial para o tratamento de situações, tentando entender os tipos de conflitos e potencialmente manifestando contato com os alunos e a família. Impedindo, talvez, que piores conflitos venham a ocorrer no ambiente escolar em decorrência da violência, como o *bullying*, por exemplo, que vem sendo palco de discussões e debates no entorno das escolas. Neste entendimento, a pesquisa investiga os impactos causados pela violência em duas escolas públicas do município de Cardoso Moreira-RJ, como também as questões enfrentadas pelos orientadores educacionais em busca da melhoria na qualidade do ensino. Os relatos apresentados evidenciam que combater o *bullying* requer o entendimento do fenômeno, o estímulo à vivência de valores no cotidiano escolar, investigação da realidade, planejamento das intervenções e comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional, a fim de que as relações não só na escola, mas na vida em sociedade, seja mais harmoniosa.

O capítulo 5 esclarece como as crianças atípicas podem ser caracterizadas como aquelas que apresentam alguma conduta fora dos padrões, sendo de causas distintas, como deficiência intelectual e até mesmo transtornos de aprendizagem. Nesse contexto, as políticas educacionais transparecem a inclusão de discentes atípicos no ensino regular, pois por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, os processos

administrativo e acadêmico das instituições escolares tiveram que passar a atender às pluralidades desses alunos, visando a escolarização inclusiva deles. Sendo assim, na perspectiva da Educação Inclusiva, a formação docente torna-se um desafio, uma vez que há certo despreparo dos professores para ensinar esse público-alvo. Para tanto, emergiu a seguinte questão-problema: como a escola pode ofertar um trabalho educativo que atenda às necessidades educacionais especiais dos alunos do município de Itaperuna-RJ? Com os resultados obtidos, pode-se concluir que a discussão acerca da inclusão precisa ser estendida ao meio social e, além disso, os docentes devem estar em processo contínuo de formação, de modo que consigam proporcionar a participação ativa de todos os discentes no ensino-aprendizagem.

No capítulo 6, analisa-se o contexto educacional inclusivo retratando os desafios que enfrentam os profissionais da educação, bem como a escola. A obrigatoriedade da inclusão escolar trouxe vertentes contraditórias e hesitantes pela especificidade de cada deficiência. Na busca por apoio, surge um novo profissional para auxiliar o professor e o aluno na inclusão, o mediador. Mas como mediar sobre uma perspectiva ainda incerta e sem definição? Com estas vertentes, buscou-se elucidar o atual cenário sobre a capacitação continuada dos responsáveis pela construção do conhecimento e o desenvolvimento pertencente a cada aluno. A pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa e descritiva, com perspectiva narrativa, a partir dos relatos de uma professora e uma mediadora de uma escola pública. Através dos relatos, foi possível observar a necessidade de capacitação apropriada aos profissionais de educação, a falta de materiais adaptados que auxiliem os alunos em suas aprendizagens e a importância da interação entre mediador, professor e escola trabalhando juntos para uma verdadeira inclusão.

No capítulo 7, o ponto de partida para o estudo foi abordar questões que surgiram relativamente ao desenvolvimento das funções de uma gestão escolar, abordado logo após o surgimento de novos desafios e obstáculos no sistema educativo durante e após

a pandemia. Com esse propósito, a investigação avalia quais foram os impactos e desafios da gestão escolar para a permanência dos seus alunos no sistema educativo durante e depois da pandemia, a partir dos relatos da experiência narrada por uma gestora de uma determinada escola municipal da zona rural de São José de Ubá/RJ. Os resultados obtidos revelam que é prioritário criar estratégias de gestão escolar focadas na motivação de alunos e professores, no sentido de que queiram continuar suas atividades escolares no processo de ensinar e aprender, realizando assim uma reestruturação dos modelos educacionais no pós-pandemia.

No capítulo 8, argumenta-se que cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação de fatores como herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político refletindo sobre o jogo antagônico de forças conservadoras e de controle. Para uma compreensão melhor sobre a evolução do processo educativo da educação de jovens e adultos no Brasil, diante desse antagonismo das forças conservadoras, o estudo investiga perspectivas e possibilidades para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e a formação dos seus professores na atualidade. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica, pautada em diferentes autores que tratam sobre a temática. Os resultados apresentam a importância de um professor qualificado, e em constante formação, para atender as características e necessidades desse público investindo em métodos condizentes com o seu contexto social. Reforça ainda, o entendimento de que a educação de jovens e adultos no Brasil, necessita da criação de condições de acesso e permanência desses alunos nos ambientes escolares, compreendendo suas necessidades e dificuldades, de modo a inseri-lo no processo de ensino e aprendizagem.

Já o capítulo 9, busca compreender a diversidade cultural no ambiente escolar, as diferentes variações linguísticas e o comportamento da sociedade através dela, refletindo sobre a persistência da estigmatização do preconceito linguístico no Brasil, de modo a questionar a necessidade de seu ensino, analisando o

preconceito sofrido por um estudante venezuelano refugiado e dois maranhenses de escolas públicas do município de Itaperuna/RJ. Muitos desses estudantes são matriculados em instituições que não dominam os seus idiomas, criando assim, um ambiente hostil para eles. Deste modo, os resultados obtidos neste estudo apontaram que o preconceito linguístico é uma realidade que precisa ser trabalhada nas escolas, pautando no ensino da pluralidade linguística, valorizando a cultura e a língua existente no território nacional.

O capítulo 10 esclarece como a pandemia de Covid-19 trouxe várias consequências para o meio social, onde muitos problemas que já existiam foram intensificados, principalmente aqueles relacionados ao ambiente escolar, o qual foi fortemente impactado, uma vez que as aulas presenciais foram modificadas, ou seja, passaram a acontecer de forma remota, a fim de dar continuidade ao processo educacional. Para tanto, esta pesquisa objetivou investigar os impactos causados pela pandemia na Educação Básica de duas escolas, pública e privada, dos municípios de Itaperuna-RJ e São José de Ubá-RJ. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uma perspectiva narrativa, a partir de relatos de experiências, com a utilização de um roteiro de entrevista semiestruturado com duas professoras, uma que atua na rede privada e a outra na rede pública de ensino. Como resultados, foi possível constatar que, mesmo diante de tantos desafios do período pandêmico, as profissionais da educação reinventaram as suas práticas e se adequaram ao ensino remoto; entretanto, esse processo evidenciou a desigualdade social, pois, devido à condição financeira, nem todos os alunos da escola pública conseguiram ter acesso às aulas, fator que ratifica a necessidade de políticas públicas eficientes.

O capítulo 11 foca nos efeitos da Dislexia na aprendizagem e busca estratégias de intervenção para diminuir as dificuldades enfrentadas pelas crianças e/ou jovens com esse tipo de transtorno. A metodologia utilizada neste estudo foi a abordagem qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica pautada em diferentes autores que tratam sobre a temática. Os resultados obtidos reforçam o

entendimento de que os frequentes obstáculos que crianças e adolescentes enfrentam em relação à aprendizagem, as percepções negativas e as poucas recompensas ao longo de seu processo de educação escolar comprometem diversos aspectos relacionados à construção de sua identidade social, da autoimagem e a outras questões emocionais que podem fragilizar a saúde emocional e mental. Compreendeu-se também que o conhecimento e a experiência do professor auxiliam na percepção de discrepâncias de comportamento que podem se manifestar entre crianças e jovens, podendo fazer encaminhamentos precoces que são favoráveis para que os transtornos mentais não se agravem e, outras vezes, que nem ocorram.

E por fim, o capítulo 12, último da obra, analisa os desafios e as possibilidades da Dislexia no aprendizado da Língua Portuguesa. Sendo um dos propósitos identificar e esclarecer as principais características de aprendizagem dos disléxicos, procurando, porém, não os rotular como incapazes, preguiçosos ou congêneres. As análises realizadas neste estudo evidenciam que pensar a formação de professores pela via real da inclusão é conceber que há um saber que não se sabe, mas que é necessário, a partir da busca por referenciais teóricos que favoreçam a reflexão sobre o papel da intervenção para uma flexibilização e problematização sobre o próprio processo ensino-aprendizagem.

Todos os capítulos finalizam com sugestões, entendidas como a continuação de uma conversa com os professores, com a escola, as famílias, os formadores do corpo docente e os responsáveis pelas políticas educativas. Portanto, por seu caráter plural, esta obra pode servir não apenas aos professores da escola, mas a todos e todas que desejam professar uma vida mais plena, mais igualitária e democrática.

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Doutora em Educação pela UFF

Docente do Curso de Pedagogia da FAETERJ

CAPÍTULO 1

UM PROJETO PEDAGÓGICO, UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR:

narrativas de licenciandos do Curso de Pedagogia da Rede Faeterj

Cyntia de Souza Bastos Rezende

A interdisciplinaridade escolar, em termos de ensino, é considerada um paradigma proveniente do insucesso da organização curricular por disciplinas tradicionais na escola, promovendo um acúmulo de informações que pouco contribui para a vida ativa e profissional das pessoas (FAZENDA, 2011).

Ivani Fazenda, pesquisadora renomada do tema no Brasil na área de Educação e também a autora mais citada como referencial teórico de pesquisa sobre interdisciplinaridade, promove amplo debate sobre a conceituação de interdisciplinaridade, mas não tece uma definição única do termo, justificando que este conceito não possui um sentido único e estável.

Nesse entendimento, infere-se que a interdisciplinaridade no contexto educacional é muito importante na atualidade e o professor tem um papel fundamental na sua implementação: ela pode ser efetivada por um único professor em sua sala de aula, ou pode ser desenvolvida numa metodologia pautada em projetos, embora isso possa significar ações bem diferentes. Assim, a interdisciplinaridade é comumente usada na escola para esclarecer uma situação, resolver um problema ou compreender algo em seu contexto o mais próximo possível do real ou cotidiano (FAZENDA, 2013).

Uma oportunidade que tem ajudado as ciências da educação a distanciar-se da norma da prescrição, acolhendo as contribuições das diferentes abordagens e das disciplinas, é analisar a atividade

desenvolvida pelo professor em seu dia a dia, em sala de aula, com seus alunos e com seus colegas, oferecendo oportunidades para conhecer a realidade a partir das pessoas de carne e osso, como afirmam Vasconcellos e Andrade (2019).

Nessa lógica, o modelo de organização escolar vigente, não leva em conta as necessidades dos alunos, o contexto social no qual estão imersos, suas diferenças. Um modelo pautado pela padronização do ensino, hierarquia entre as disciplinas e pela valorização de rankings, acabando por fomentar a competitividade e o desrespeito às diferenças, criando um descompasso entre a vida escolar e a vida cotidiana dos estudantes (Ibidem, 2019).

Estas e outras informações têm provocado e orientado o encaminhamento do trabalho que venho desenvolvendo em minha tese de doutorado. Deste modo, julgo que por meio desta investigação, teremos a oportunidade de compreender: em que medida trabalhar com projetos pedagógicos e interdisciplinares têm contribuído para a formação dos futuros professores?

Coadunando com a questão, compreende-se que, ao investir esforços em um processo de formação calcado no desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar, teremos a possibilidade de contribuir com a implementação de práticas que busquem enfrentar e superar os problemas mencionados (HERNÁNDEZ e VENTURA, 2017).

Com base nestes e em outros esclarecimentos, afirmamos que o panorama sobre a situação da formação inicial de professores no Brasil, tem se revelado preocupante. A dinâmica formativa dos cursos de licenciatura vem se constituindo de maneira distante da realidade contemporânea, onde as complexidades socioculturais adentram os espaços escolares e as salas de aula, trazendo novas demandas ao trabalho cotidiano dos professores (GATTI, 2017).

Igualmente, Nóvoa (2017) coaduna com a ideia de que a formação de professores precisa acontecer na “Partilha”, termo por ele denominado para focalizar a valorização do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, apontando a escola como espaço de análise partilhada das práticas, com acompanhamento

sistemático de supervisão e reflexão sobre o trabalho docente para a construção de um saber profissional. Afirma ainda que, o trabalho de ensinar como tarefa fácil, corrobora para uma série de implicações sobre o desafio de se preparar professores para o exercício do magistério.

A esse respeito, acrescenta-se que

É preciso ultrapassar a aparente evidência de uma atividade de fácil execução, encarregada de ensinar coisas básicas, que são de domínio público, que todo mundo sabe, como ler, escrever e contar. Essa coisa fácil, entretanto, precisa ser aprendida por todos os alunos, e isso continua sendo um desafio, quase um mistério para os professores iniciantes (LÜDKE; BOING, 2012, p. 433).

Para os pesquisadores em questão, a universidade que assumiu para si a formação profissional, tem sido acusada de academicismo e falta de atenção à preparação inicial (Idem). Dito isto, compreende-se que, a tarefa de ensinar tudo a todos contempla uma considerável discussão teórica e metodológica sobre os problemas educacionais, partindo para o contexto central onde se realiza o trabalho docente, a escola, e a importância da preparação desses futuros professores pela universidade.

Se por um lado, são críticos os problemas relacionados à escola básica, por outro, não são menos graves, os encontrados nos cursos que formam professores (DINIZ-PEREIRA, 2011). Estas e outras informações têm provocado e orientado o encaminhamento das pesquisas que venho desenvolvendo desde março de 2017, a partir do mestrado e agora, concluindo o doutorado em Educação pelo PPGE/UFF.

Em decorrência dos 32 anos de experiência como professora da educação básica e superior, e como coordenadora pedagógica, corroboro em dizer que investir esforços nesse relato de experiências, contribuirá em alguma medida para sistematizar o entendimento das questões que dizem respeito às relações entre universidade e escola, ensino e aprendizagem, à função social da

escola, à profissão docente, à interdisciplinaridade e a formação do professor pesquisador.

Desse modo, o relato de experiência é considerado um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária: ensino, pesquisa e extensão, cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

Diante da característica do relato de experiência, esta produção do conhecimento tem aproximação com os estudos descritivos, visto que descreve fenômenos a partir de possíveis estabelecimentos de relações da ação (GIL, 2008).

Considera-se, portanto, que nessa busca por compreender o sentido que se pretende com a investigação e o que se deseja para o mundo dos homens, Severino (2007) destaca a relevância da pesquisa qualitativa como abordagem de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando suas particularidades e experiências individuais.

Procura-se, nesse sentido, não contabilizar quantidades como resultado e sim compreender as contribuições formativas, anunciadas pelos sujeitos envolvidos na investigação, a partir dos relatos das experiências que vivenciaram no Projeto Pedagógico Interdisciplinar do Curso de Pedagogia (MINAYO, 2003).

UM PROJETO PEDAGÓGICO E INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

No dia 29 de junho de 2023, às 19h, aconteceu o *I Encontro de Projetos Pedagógicos e Interdisciplinares* do Curso de Pedagogia da FAETERJ – Itaperuna, com o tema “*A Pedagogia de Projetos: um olhar sobre o desejar-saber-fazer na sala de aula*”. O projeto contou com a organização e apresentação dos/as Licenciandos/as do 7º Período do curso de Pedagogia, a partir da mediação da professora. O

público-alvo do projeto foram os/as licenciandos/as do 1º, 3º, 5º e 8º períodos do referido curso.

Na oportunidade, o objetivo do projeto foi compreender que a interdisciplinaridade vai muito além do plano metodológico ou conceitual na escola, ela é uma atitude permeada pelo respeito ao próximo e ao mundo, uma ação que extrapola o ambiente escolar e que envolve as esferas dos saberes, ações e sentimentos. De acordo com Ivani Fazenda (2013), a interdisciplinaridade constitui-se como atitude, ou seja, uma maneira de ser e fazer relacionada a uma nova maneira de enxergar e lidar com o conhecimento.

Todo trabalho foi-se constituindo durante o semestre com aulas e leituras que dialogavam sobre a importância do desenvolvimento de projetos pedagógicos e interdisciplinares, propondo uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber (MORIN, 2011).

De acordo com os estudos teóricos e diálogos tecidos com a professora, os/as licenciandos/as se dividiram em grupos de trabalho e, de forma colaborativa, estudaram sobre temas que fizessem sentido para as suas práticas como futuros docentes. Escolheram o fio condutor do projeto e, a partir das escolhas, organizaram quatro salas temáticas para o desenvolvimento do projeto.

A sala 1, intitulada “O mundo divertido das sensações e emoções”, contou com o aporte teórico do livro Educação dos Sentidos e mais..., de Rubem Alves, objetivando analisar os conceitos das percepções sensoriais nas práticas pedagógicas, através de desafios e interações no plano das sensações e emoções da arte de brincar.

De acordo com Rubem Alves, os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos e os olhos que moram na caixa de brinquedos são os olhos das crianças. Para se ter olhos brincalhões é preciso ter as crianças por nossas mestras (ALVES, 2012). Portanto, com o intuito de ressignificar o pensamento do autor, de forma expressiva com o mundo da imaginação da arte de

ver, ouvir, pensar e sentir, o projeto foi desenvolvido a partir das competências e habilidades apresentadas no campo lúdico e de forma interdisciplinar.

Com uma proposta de aprendizagem lúdica e enriquecedora, proporcionou repensar uma nova forma de ensinar, envolvendo as emoções e os sentidos dos alunos. Sua estrutura e organização contou com o auxílio de livros, artigos, vídeos e um espaço temático preparado de forma divertida e desafiadora com a utilização de slides, brincadeiras lúdicas, eixos explicativos, teatro e música. Portanto, ao desenvolverem esse projeto, o mundo divertido das sensações e emoções, com base na interdisciplinaridade, acreditou-se poder contribuir em alguma medida para que os educadores pudessem trabalhar de forma mais lúdica os aspectos emocionais e os sentidos, aplicando-os aos conhecimentos das crianças e dos jovens, auxiliando-os a compreenderem melhor as emoções, o afeto, o sentimento, o humor, o temperamento, suas inter-relações sociais e os cinco sentidos.

A sala 2, intitulada “Sem blá-blá-blá, de onde vem o educar?”, contou com o suporte teórico de Rosely Sayão (2016), objetivando analisar, de forma lúdica e dinâmica, o papel da família e da escola na construção do caráter da criança através da educação. Para esta autora, a educação familiar e a escolar são radicalmente diferentes. Para educar, a família tem como base os afetos, a escola e o conhecimento. São dois tipos de formação diferentes, mas complementares e uma não substitui a outra. Nesse entendimento, o projeto interdisciplinar enfatizou o papel da educação familiar, escolar e a importância delas se complementarem sem se substituírem; a parceria entre família e escola; a interferência na educação através de condutores de comunicação, tais como televisão, celular, internet, entre outros e de como a criança precisa aprender.

Inicialmente, a sala temática deste projeto apresentou o conceito de interdisciplinaridade em diálogo com a literatura, a história e a arte, em seguida abordou seu tema central, “Sem blá-blá-blá, de onde vem o educar?”, com base bibliográfica no livro da já citada

autora. Consecutivamente, através de recursos visuais e dinâmicas, o grupo refletiu sobre a quem cabe o papel de educar a criança.

Ao desenvolver este projeto, o grupo pretendeu despertar à responsabilidade na educação das crianças a partir do envolvimento da família e da escola, propondo estabelecer uma parceria efetiva entre ambos os contextos, reconhecendo a importância e a influência que cada um exerce no desenvolvimento educacional, emocional e social, através de uma cooperação mútua, na qual família e escola trabalhem em conjunto, valorizando o bem-estar e o sucesso dos alunos.

A sala 3, intitulada “Comer bem para viver melhor”, teve como objetivo estimular os futuros professores a desenvolverem atividades lúdicas que incentivem os alunos a mudarem seus hábitos alimentares ou a melhorá-los de forma significativa. Contou com uma pesquisa na base de dados do Ministério da Saúde (2021), apontando que um dos problemas de saúde pública mais preocupantes atualmente é a obesidade infantil.

De acordo com os dados, a estimativa é de que 6,4 milhões de crianças tenham excesso de peso no Brasil e 3,1 milhões já evoluíram para a obesidade. Diante destes dados, percebe-se que a educação alimentar deve começar desde a infância com o objetivo de evitar doenças que possam acompanhar o indivíduo ao longo de sua vida. Cabe à família e a escola incentivar as crianças para que elas sejam as mais saudáveis possíveis.

Com bases nos dados, este projeto teve por finalidade, estimular a educação alimentar e a criatividade, a partir de oficinas de receitas saudáveis, contação de história, construção de horta suspensa, confecção de pirâmide alimentar e de brincadeiras que envolvessem a coordenação motora ampla. As disciplinas utilizadas para dialogarem com o projeto foram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Arte. Além disso, foram usados os seguintes recursos para construir a sala temática: *datashow*, frutas, legumes, mudas de plantas, entre outros. Portanto, ao desenvolver este projeto, esperou-se em alguma medida, causar uma inquietação nos futuros docentes provocando-os a refletirem

sobre a sua importante contribuição na transformação do cenário da obesidade infantil no Brasil.

Por fim, a sala 04, intitulada “Uma viagem entre a literatura e a arte”, objetivou reconhecer a importância da arte e da literatura como liberdade de expressão e cuidado com o ser humano, despertando as expressões artísticas e as possibilidades que o ser humano é capaz de desenvolver sobre si e o outro. Sua proposta de construção foi idealizada a partir da leitura da obra de Maria Esther Maciel (2004), onde a autora enfatiza que, a experiência e a memória têm como registro a exterioridade sensível de tudo o que materialmente as define e as consome, como se só as coisas pudessem perdurar para além de nosso esquecimento e de nossa precariedade.

Foi partindo dessa ideia, que o projeto uma viagem entre a arte e a literatura se materializou, enfatizando que a valorização da expressão humana, seja ela atravessada pela música, pintura, desenhos, esculturas e poesia, como forma de expressar o vivido para além de suas vivências ou imaginação, se fará presente não só como sobrevivência, mas como liberdade de expressão. Portanto, por meio da interação da arte com a literatura, procurou-se, através da interdisciplinaridade, traçar a importância da arte como expressão e evolução humana, reconhecendo assim, as várias expressões artísticas.

Para tal, os alunos utilizaram-se de imagens, livros, vídeos e demais representações artísticas para demonstrar as variações que a arte possui; além de promover a realização de dinâmicas individuais e em grupos com os participantes através da poesia e oficinas. Contudo, ao desenvolver este projeto, esperou-se que houvesse uma compreensão do que é a interdisciplinaridade na prática em conexão com a arte e a literatura. Perspectivou-se também que se compreendesse o conceito das variadas expressões artísticas e como estas auxiliam no desenvolvimento humano, a partir da interação de produções criativas por parte dos envolvidos na realização do projeto.

Em suma, foi uma noite repleta de encontros e encantos tecidos por fios que entremearam vidas, escolhas e possibilidades outras na formação dos nossos futuros professores. Uma oportunidade de aprender com o outro e a vivenciar maneiras outras de olhar sobre o desejar-saber-fazer na sala de aula. Igualmente, ouvir os relatos dos/das licenciandos/as do 7º Período, resignificando-os, conforme abordado no próximo tópico desta pesquisa.

O QUE CONTAR APÓS UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA?

Preocupada com o distanciamento entre a formação de base teórica e a formação de base prática, Lüdke (2013) oferece importantes contribuições para o debate ao discutir o problema fazendo uma análise sobre a responsabilidade da universidade na formação do professor e a sua atuação nas escolas, no sentido de rever o percurso e superar a distância de forma dialética, garantindo o fluxo de ida e vinda entre a formação e a atuação.

Desse modo, ações seriamente comprometidas com a formação das novas gerações vêm sendo adotadas no sentido de enfrentar esta difícil posição, que é a de impedir o desmantelamento da escola e da universidade pública, implementando processos que provoquem novas reconfigurações, atribuindo aos professores formadores e alunos em formação uma relação mais horizontal, com responsabilidade, pesquisa e autorias partilhadas na formação docente (VASCONCELLOS; ANDRADE, 2019).

Esses encaminhamentos poderão descortinar saberes e fazeres conduzidos em colaboração com a teoria, apontando possibilidades para o trabalho do professor, a partir da formação oferecida na universidade.

Por isso, em virtude dos projetos desenvolvidos no Curso de Pedagogia, alguns depoimentos dos/as licenciandos/as do 7º Período, que organizaram o projeto, foram coletados em seu grupo de WhatsApp, após o encontro do dia 29 de junho de 2023.

No primeiro relato, os/as licenciandos/as falaram informalmente sobre o que sentiram durante a organização e culminância dos projetos em seu grupo, conforme relatos a seguir:

[29/06, às 22:06] Gente, quero deixar aqui um agradecimento a todos vocês. Eu até comentei com a professora agora, antes de sair, na correria, que antes de pensar em fazer uma coisa e tudo mais, eu já estava achando isso um saco. Uma perda de tempo, só mais um trabalho. E hoje com a apresentação, a interação e a troca de conhecimentos que nós tivemos foi muito gratificante. E ver que, igual a minha sala só tinha primeiro período, eles se espelhando na gente. E a gente super na insegurança de achar, pelo menos eu, né? De achar que não está conseguindo passar aquilo que era para passar, se eles estavam entendendo, se não estavam. E pelo contrário, eles estavam superatentos e participantes. E eu pude ver mais ou menos a sala de cada um e tudo ficou muito bonito. Parabéns para todos! E assim, foi muito bom! Obrigado professora, pela iniciativa! A mentora disso tudo foi você. Então, muito obrigado por tudo [...]
(MARCOS, 2023).

Diante do relato do licenciando Marcos, observa-se uma desvalorização inicial a proposta de trabalho apresentada. Algo considerado comum nos cursos de formação docente quando não há aproximação com práticas diferenciadas em sua formação. Desse modo, a consolidação de projetos através da pesquisa, observação participante e com registros, também são contribuições à formação em um processo reflexivo e dialogado, direcionando a passagem das experiências escolares de estudantes para as de professores. Isso porque ao se sentir seguro com a interação e a troca de conhecimentos, a partir da valorização dos licenciandos do 1º Período, seus medos e subjetividades em relação ao se colocar no papel de professor foram superados. Conforme afirma Nóvoa (2017), quando enfatiza que, superar o trânsito entre o campo de formação e atuação representa construir oportunidades formativas para um saber-agir.

Logo após, outro relato chega ao grupo configurando um sentimento de algo desgastante, porém, recompensador:

[29/06, às 23:12] Boa noite, gente! Agora que eu cheguei em casa. Quero dar os parabéns às salas que eu pude ver. Estava tudo maravilhoso, tudo muito lindo. Vocês foram impecáveis! Estava tudo muito lindo mesmo. Foi um prazer fazer esse trabalho com os meus colegas. Foi desafiador sem a Gleice [aluna que internou com pneumonia]. Foi cansativo, desafiador, e foi muito recompensador no final porque a gente se sentia leve. Como foi bom apresentar o trabalho! Foi maravilhoso! Parecia que estava saindo da gente natural, o assunto. Tudo que a gente falou, expôs e a participação dos alunos do 1º Período. Assim, aquela atenção, aquela vontade de entender. Foi muito boa mesmo a participação deles! Agradeço a professora, agradeço a Gleice. Ela ajudou muito na construção do trabalho. Ela não pode estar presente no dia, mas ela juntou comigo, sentou e a gente dividiu com todo mundo. Dividiu as tarefas e cada um fez a sua parte. Foi maravilhoso! Fiquei a noite toda pensando nela. Foi difícil sentar para estudar sabendo como ela estava. [...] Logo, logo, a Gleice vai estar com a gente 100%. E eu agradeço a professora por todo apoio hoje e sempre. Nos outros dias também! Realmente, eu achei muito desgastante, mas no final foi recompensador. Então, eu agradeço e a todos que me ajudaram e ao meu grupo. Foi maravilhoso (JECILDA, 2023)!

Diante do relato da licencianda Jecilda, compreende-se a importância de se investir em espaços para a reflexão partilhada dos professores em substituição a uma formação abusivamente acadêmica, que pouco resulta em competências para o seu futuro profissional. Conforme salienta Perrenoud (2001), profissionais que, pelas poucas oportunidades de autoconhecimento e de vivências comunitárias, correm o risco de, ao se inserir no mundo competitivo do trabalho, acabarem excluindo uns e formando outros para atuarem dentro desta lógica de exclusão.

Outra questão observada foi o sentimento de trabalho cooperativo, onde um auxilia o outro com seus saberes e experiências, viabilizando a construção dessa nova relação com o

conhecimento, consigo e com os outros. Espaços para partilhas que proporcionem humanização e emancipação (PERRENOUD, 2001). Nesse sentido, é possível ressignificar experiências, reaprender, transformar-se, e um dos caminhos para isso é permitir e incentivar a fala dos pontos de vista de cada um de nós, alunos e professores.

Hoje, percebe-se, a ambiguidade presente nas experiências narradas, de um lado, a necessidade de um espaço de livre escolha para a manifestação da singularidade do projeto individual dos/as licenciandos/as. De outro, a necessidade de estímulo, acolhida, acompanhamento e orientação do professor, conforme apresentado pela licencianda Mirian ao dizer, [30/06, às 8:20] “Quero também agradecer primeiro a Deus por nos permitir estar participando de um evento assim, e agradecer a todos por terem feito tudo com muito carinho. E a professora por nos ensinar a participar de eventos como esse” (MIRIAN, 2023).

Assim, como a licencianda Raquel, quando expressa gratidão pela oportunidade de ressignificar as experiências vividas no Curso de Pedagogia, escrevendo por mensagem, [30/06, às 11:17] “Gratidão por tudo, professora! Ontem tive a certeza de que a senhora está nos formando para a vida” (RAQUEL, 2023).

Para a licencianda Daiane, a autoria é construída na relação, nas oportunidades de partilha, na percepção de que o outro também viveu situações semelhantes, podendo aprender com ele outras maneiras de reagir às situações, ampliando sua bagagem pelo conhecimento experiencial de seus colegas. Em seu relato declara,

30/06, às 12:02] “Professora, tá difícil de superar! Tem coisa que a gente não supera. Foi tão lindo, tão intenso que vai ser uma coisa que a gente [...], as fotos, os vídeos irão mostrar, mas o que a gente viveu dentro do nosso coração, é algo inexplicável” (DAIANE, 2023).

Diante dos relatos apresentados, compreende-se que um dos maiores desafios é viver verdadeiramente em grupo, de maneira que este, propicie a troca de vivências diversas. Portanto, organizar

projetos pedagógicos ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos. É um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo (THIESEN, 2008).

Um outro momento de relato de experiência aconteceu em um encontro agendado pela professora, no dia 06 de julho, às 20h, para uma avaliação mais precisa dos projetos desenvolvidos, a partir de uma conversa em sala de aula, conforme descrito no tópico a seguir.

UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA LICENCIATURA

Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, a interdisciplinaridade tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem (FAZENDA, 2013).

Nesse entendimento, a interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura, o papel da escola e o papel do homem, como agente das mudanças do mundo, conforme esclarece Japiassu (1976).

No contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, embora haja um esforço institucional nessa direção, ainda é incipiente. Não é difícil identificar as razões dessas limitações; basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentária como estão

estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem em um saber cada vez mais utilitário.

Por isso, segundo Hernández e Ventura (2017), a prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos é uma forma de conceber a educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem.

Diante das considerações acerca do desenvolvimento de experiências interdisciplinares, ao dialogar com os/as licenciandos/as acerca do processo de formação e projeto desenvolvido, perguntou-se: Como foi trabalhar em grupo e de forma interdisciplinar? Houve divergências durante a organização e realização do projeto? Qual aprendizado adquiriu na realização da sala temática no papel de professor/a e/ou mediador do grupo? O que gostaria de dizer sobre essa experiência?

Durante a conversa e perguntas realizadas com os/as licenciados/das, constatou-se que as experiências foram para cada qual únicas, ou seja, conforme explica Larrosa (2022),

O saber [de cada] experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular [...] (p. 32, grifo nosso).

Portanto, o saber da experiência de acordo com o estudioso é um saber particular. Ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja revivida e tornada própria.

E foi exatamente o que os/as licenciandos/as relataram sobre os acontecimentos vividos. De acordo com a primeira questão sobre como foi trabalhar em grupo e de forma interdisciplinar, quatro relatos foram selecionados.

De acordo com o licenciando Silvio, em seu relato explica, “foi um aprendizado memorável, pude aprender com meu grupo a ouvir e compartilhar experiências que agregaram muito na minha vida acadêmica. Vou levar para a vida pessoal e profissional” (SILVIO, 2023).

Para a licencianda Carla, em seu relato afirma, “trabalhar em grupo é sempre desafiador, porque são opiniões diferentes, mas é preciso aprender a ouvir e respeitar para que juntos possamos encontrar a solução” (CARLA, 2023).

Já a licencianda Mayara, explica,

a experiência de realização da sala temática foi uma montanha-russa de emoções. Com o tema decidido, começamos a trabalhar para desenvolvê-lo. Houve falhas de comunicação entre a equipe, alguns desentendimentos, porém, acredito que essas questões sejam até normais de acontecer. O que mais prevaleceu foi o nervosismo. Ele nos atrapalha a pensar com clareza (MAYARA, 2023).

A licencianda Daiane relata dizendo,

Foi desafiador, mas muito valoroso também, pois ao me deparar com pensamentos diferentes pude perceber que por mais que o pensar diferente nos desafia, também nos une. Assim, a forma de trabalhar de maneira interdisciplinar foi algo extremamente maravilhoso. As disciplinas se integram, dialogam e fica muito mais agradável de estudar (DAIANE, 2023).

Os depoentes explicam em concordância, o quanto é difícil trabalhar em grupo devido as diferenças de opiniões, a dificuldade na escuta, sem falar no nervosismo para apresentar o projeto para outros colegas de curso. Neste entendimento, se alguma coisa nos anima, essa experiência em palavras, nos permite liberar-nos de

certas verdades, ou seja, nos permite aprender com o outro, mas sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, é algo que tem a ver com as palavras quando nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (LARROSA, 2022).

Com relação se houve ou não divergências durante a organização e realização do projeto, dois relatos foram elencados. O primeiro foi da licencianda Ana Cláudia, quando evidencia que houve divergências, dizendo,

[...] oito cabeças pensando, sentimentos, emoções, estresse. Teve até risada, choro, etc. [...] pois cada uma tinha uma opinião diferente. O tema do nosso projeto falava sobre sensações e emoções, justamente o que nós passamos juntas. Cada integrante teve sua parte, foi dividido em detalhes, cada uma respeitou a opinião da outra, e isso fez toda a diferença, pois cada uma tinha o seu jeito de ser e de fazer (ANA CLÁUDIA, 2023).

Outro relato importante foi o da aluna Gleice, que mesmo não conseguindo vivenciar a experiência da culminância do projeto, por ter sido internada com pneumonia, participou da organização do mesmo com o seu grupo de trabalho. Em seu relato evidencia,

Foi uma experiência gratificante. Descobrimos, aprendemos e nos reinventamos a cada etapa. Não classificaria como divergência, mas o medo e as inseguranças causaram algumas desistências. Porém, com muito esforço e cooperação, os problemas foram sanados (GLEICE, 2023).

Diante dos relatos, compreende-se que não existe uma realidade, mas maneiras de enxergá-la, fruto da visão de mundo de cada pessoa, também construída durante o processo de formação. Portanto, o trabalho do formador/professor e as expectativas dos participantes do grupo viabilizam a reflexão e a implicação de si próprio numa postura de pesquisa. É um esforço de auto-organização diante da multiplicidade de sentimentos, vivências e

acontecimentos que se encontram misturados na pessoa e que ganham uma ordem e sentido na narrativa tecida (WARSCHAUER, 2017).

Em consonância, conforme afirma Ivani Fazenda (2013, p. 16), “perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e a um pensar interdisciplinar”. Portanto, cada um dos depoentes constitui os seus relatos, no limite pleno da subjetividade, uma reflexão sobre essa prática interdisciplinar de construção coletiva em sala de aula, a partir das experiências formativas vivenciadas.

Desse modo, buscou-se compreender qual o aprendizado adquirido e como foi a experiência de trabalhar com um projeto pedagógico e interdisciplinar. Para responder contamos com a participação de três depoimentos apresentados a seguir.

A licencianda Jecilda afirma,

O aprendizado que obtive, além do conteúdo abordado, foi a importância de se dedicar para fazer algo. Tive o privilégio de estar à frente, mediando a apresentação junto com os meus colegas. Foi desafiador e maravilhoso. [...] gostaria de dizer que, apesar de ser um trabalho complexo, eu acredito na sua importância, pois nos dá liberdade crítica na sua construção, nos motiva e demonstra a importância de se doar mais para a educação. Esse trabalho leva os integrantes a se capacitarem mais e gera confiança no profissional, por isso, deve ser feito pelo menos uma vez na formação acadêmica (JECILDA, 2023).

No relato da licencianda Celeste, a mesma afirma,

Aprendi muito, pois tive noção do que é ser professor e do que nos espera no decorrer da nossa jornada como professora, tendo um olhar mais sensível. [...] foi uma experiência única, mesmo que no começo achasse difícil. Mas depois o projeto foi ficando mais leve, principalmente depois que vi o resultado do nosso trabalho (CELESTE, 2023).

Neste último relato, a licencianda Lenilda afirma, “foi o aprendizado de sermos espelhos para os outros, onde pessoas buscavam em nós o conhecimento, nossa postura diante da fala, e o quanto foi importante estarmos ali para eles/elas” (LENILDA, 2023).

A intenção que permeia estes relatos não surgiu por acaso, mas foi construída com atitude, passo a passo com a incorporação de um saber sistematizado, e desabrochou a partir do momento em que surgiu a compreensão de que é na troca de experiências entre professor-aluno, é na atitude de abertura, sem preconceito, que o conhecimento será mutuamente importante (FAZENDA, 2013).

Dito isto, coadunamos com a ideia de Hernández e Ventura (2017) quando explicam que a função de um trabalho por projeto é de favorecer a criação de estratégias para a organização do conhecimento entre diferentes conteúdos, facilitando para os estudantes, o tratamento das informações e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses procedentes dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse envolvimento dos estudantes da licenciatura em Pedagogia na busca por informações para a realização dos temas escolhidos em seus respectivos projetos, observa-se uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa. Isso porque, de um lado, permitiu aos estudantes aprenderem a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recurso. Mas também no envolvimento com outras pessoas na busca de informação, o que significa compreender que não se aprende só, e que o aprender é um ato comunicativo, necessitando da informação que os outros trazem. De outro lado, descobriram que eles também têm responsabilidades na sua própria aprendizagem, e que não podem esperar passivamente que o/a professor/a tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, principalmente porque, o educador é um facilitador, e com frequência, um estudante a mais.

Conclui-se, portanto, que, a escola como espaço de transmissão de saberes, precisa ser repensada, assim como a concepção de aprendizagem e ensino, pois aprender significa questionar certezas, manter o fogo da curiosidade acesa. Para isso, será necessário pensar na criação de oportunidades formativas nas quais o aprender a aprender seja estimulado nos cursos universitários ou nas iniciativas de formação continuada de professores, a partir do desenvolvimento de projetos pedagógicos e interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos e mais...** 9. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Obesidade Infantil afeta 3,1 milhões de crianças menores de 10 anos no Brasil. (2021) Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021-1/junho/obesidade-infantil-afeta-3-1-milhoes-de-criancas-menores-de-10-anos-no-brasil> Acesso em 22 de junho de 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 92, n. 230, jan/abril, 2011.

FAZENDA, I. C. A.(org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso em: 06 de jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, mai/ago/2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 2004.

MACIEL, Maria Esther. **A Memória das coisas: ensaios de literatura, cinema e artes plásticas**. Rio de Janeiro: Lamparina Edições, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, E.: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010> Acesso em: 3 jul. 2023.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAYÃO, Rosely. **Educação sem blá-blá-blá: como preparar seus filhos e alunos para o convívio familiar, a escola e a vida**. São Paulo: Três Estrelas, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, v. 13, n. 39. p. 545-554. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010> Acesso em: 06 de jun. 2023.

VASCONCELLOS, M; ANDRADE, V. Formação de Professores e Projetos Interdisciplinares: perspectivas para uma outra escola. Curitiba: Brasil Publishing, 2019.

CAPÍTULO 2

FORMAR PARA TRANSFORMAR: professores que fazem a diferença

*Daiane da Silva Gervásio
Mayara Figueira Caldeira
Renata Lino dos Santos Campos
Edinéia Maria de Melo Pereira*

Este texto almeja demonstrar a partir de uma experiência vivenciada, como uma professora do Curso Normal consegue formar futuros/as professores/as, transformando a sala de aula e a Instituição Educacional, onde estão inseridos/as, em um ambiente não apenas para mediar saberes, mas para enfatizar princípios essenciais para a formação humana e profissional dos seus alunos, tais como: respeito, ética, senso crítico, afetividade, cumplicidade, inovação, entre outros.

O desejo que desencadeou a produção desta pesquisa foi o estágio supervisionado realizado em uma Escola Estadual, no Curso Normal, na cidade de Itaperuna, Estado do Rio de Janeiro. No decorrer dos estágios, a forma como a professora acompanha e desempenha sua prática educacional foi o ponto de partida para a idealização deste estudo. Esta professora será chamada pelo nome fictício de Professora G, para fim de manter seu anonimato. Durante as aulas, a professora media o processo ensino-aprendizagem de maneira engajada e inovadora, mostrando-se uma professora transformadora. Existe nela um vigor pouco visto nos tempos atuais, uma responsabilidade não só com a formação acadêmica, mas também com a formação para além dos muros da escola. Suas atitudes e narrativas demonstram um

comprometimento com o passado, o presente e o futuro dos estudantes que ali se encontram.

Neste sentido, as concepções pedagógicas naquele ambiente são ativas e praticadas diariamente, desde o planejamento das aulas, até o capricho com o material distribuído para o estudo. Para tanto, ao ensinar aos seus alunos a não serem 'vaquinhas de presépio', como a mesma diz, ela motiva sonhos e tenta passar para eles a valorização de seus saberes, independentemente da sua condição social. Discursa sobre o direito de escolha, os direitos dados na Constituição Federal, sejam eles culturais, sociais, de gênero ou até mesmo religiosos. Neste sentido, posiciona-se brilhantemente não só como professora, mas como cidadã, fazendo a diferença no contexto educacional daquela instituição.

Outro ponto que chama a atenção é a valorização e o orgulho de ser educadora. Nota-se em suas ações que a profissão é tida como uma missão que vai além do recebimento do diploma, fato que se confirma junto a sua prática ativa e intencional. Iniciou sua carreira docente aos dezessete anos e, apesar disso, não se prendeu ao tempo, mas sim às oportunidades e lições que o tempo possibilitou para que ela aprendesse. Em algumas de suas falas, recorre às experiências vividas dentro e fora do ambiente escolar, bem como aos cargos exercidos. Essa bagagem contribuiu para tornar-se a educadora de excelência de hoje, possibilitando um aprimoramento de sua formação. Formada em Letras e Pedagogia, trabalha como docente tanto em escolas particulares quanto em públicas, além de, após formada, mediar seis disciplinas na mesma instituição onde se formou.

Seu olhar atento com seus alunos, seu modo carinhoso e leve de lecionar, fazem com que os alunos das duas turmas do Curso Normal (1001 e 1002) tenham admiração e respeito por ela. Em uma pergunta despretensiosa feita aos alunos sobre o que faz a professora ser tão especial, eles responderam que ela sabe dialogar. Neste contexto, a resposta deles vai ao encontro da fala da professora, ao dizer "que estamos vivendo em um tempo em que os alunos querem e necessitam ser ouvidos". Buscam alguém que

os escute, por isso há a necessidade de conhecer o aluno não só pelas suas dificuldades intelectuais, mas também pelas suas fragilidades emocionais, sentimentais e familiares.

UM CAMINHO METODOLÓGICO: UMA DESCOBERTA

O que desencadeou a ideia de desenvolver este estudo foi o estágio realizado por três alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faeterj do município de Itaperuna/RJ, em uma Instituição de Ensino Estadual, em turmas do primeiro ano do Ensino Médio, Curso Normal (CN). Os estágios foram realizados às terças-feiras, com intervalo de quinze dias entre um estágio e outro, totalizando quatro encontros, nos horários das 12h20min às 15h40min.

O que chamou a atenção das licenciandas nesse estágio é a maneira como a professora desempenha sua prática educacional, mediando o processo de ensino-aprendizagem de forma engajada e transformadora, portanto as estagiárias tiveram a oportunidade de vivenciar uma parcela desta prática formativa, visto que o discurso de que, na teoria é muito bonito, mas na prática tudo muda de figura, sendo uma das falas corriqueiras na formação docente, desencadeou um novo olhar sobre o fazer do professor em sala de aula.

Neste sentido, nota-se uma posição que confronta a fala acima, ações pouco vistas nos tempos atuais que, segundo Freire (2020), são ações fundamentais para uma boa formação, quando questiona,

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina, cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (p. 32)?

Ao ensinar os seus alunos a não serem ‘vaquinhas de presépio’, como ela mesma diz, observa-se, em suas aulas, ensinamentos que motivam sonhos, diálogos sobre o direito de escolha, esclarecimentos sobre direitos e deveres para uma formação que respeite as vivências culturais, sociais, de gênero ou religiosos, como esclarecido por Freire no excerto, apontando que, ao discutir com os alunos a realidade concreta e estabelecer uma necessária intimidade com os saberes curriculares para além da sala de aula, corrobora para uma formação mais humana e de sentido.

Outro ponto que chamou a atenção no decorrer dos estágios é a valorização e o orgulho de ter se tornado educadora. Uma professora que, apesar de jovem, possui mais de 20 anos de experiência na prática docente, tendo iniciado esta caminhada aos dezessete anos de idade. Sua experiência aplica-se tanto em escolas particulares como em instituições públicas. Formada em Letras e Pedagogia, leciona seis disciplinas na Instituição em que se formou. Seu olhar atento com seus alunos, seu modo carinhoso, dialógico e leve de lecionar faz com que os alunos das duas turmas do Curso Normal Superior (CN) 1001 e 1002 tenham admiração e respeito por ela.

Diante destes relatos, coadunamos com Nóvoa (2022), quando destaca a importância e o poder transformador do diálogo, afirmando que

A passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente. É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de comunidades de conhecimento organizadas por professores (p. 11).

Compreendendo estes dispositivos que Nóvoa apresenta, este trabalho tem como objetivo geral apresentar a importância da prática docente como possibilidade de transformação na vida dos/as alunos/as do Curso Normal do município de Itaperuna, Estado do

Rio de Janeiro. Em seus objetivos específicos, busca-se apontar a importância de um comprometimento com a docência e dialogar sobre as influências do professor na formação de novos educadores. Para atingir estes objetivos, analisou-se, a partir das narrativas de uma professora, exemplos de como trabalhar com práticas formadoras para a vida, bem como para a profissão docente.

O trajeto escolhido para o desenvolvimento deste tema teve em seu ponto de partida, a pesquisa qualitativa, que se configurou na experiência de formação vivenciada pelo objeto de estudo, ou seja, a professora do Curso Normal. Contou também com o suporte da entrevista semiestruturada para a coleta de dados e a pesquisa bibliográfica como embasamento teórico ao mesmo. Desta maneira, a pesquisa ajusta-se como qualitativa de acordo com a perspectiva de Lüdke e André (2018), pois a observação possibilita captar informações fiéis, que em outro tipo de experiência seria impossível. A pesquisa não se limita a um só objeto, mas sim a toda estrutura nela pertencente. Ainda nesta mesma perspectiva, Lüdke e André (2018) advertem que

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da **perspectiva dos sujeitos**, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações (p. 31, grifo das autoras).

Portanto, os objetivos abordados nesta pesquisa configuram-se como pesquisa de relato de experiência e narrativas de formação, que na concepção de Mariani e Mattos (2012), inferem que

a vida é educação e os educadores estão interessados em vidas, vidas que só podem ser expressas narrativamente. Portanto, a pesquisa narrativa se apresenta como uma importante e significativa possibilidade de pesquisa em educação (p. 663).

Ainda na perspectiva narrativa, Galvão (2005, p. 327) afirma que “uma questão metodológica importante é que em narrativa, o narrador fornece tanto o contexto como a interpretação, e este modelo põe também em evidência o contexto da ação”. Em conformidade com os procedimentos descritos, a pesquisa recorrerá à entrevista semiestruturada que, segundo Lüdke e André (2018), possibilita o imediatismo das ideias, sem que haja nenhum tipo de camuflagem nas palavras ou nas atitudes, possibilitando assim uma veracidade diante dos fatos. Assim, segundo as autoras,

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca de quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, [...] na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (Ibidem, p. 39).

Por conseguinte, para dar veracidade e fluidez a esta pesquisa, foram lidos livros e artigos que dialogam com o tema investigado, permitindo o trajeto feito e os objetivos alcançados. Alguns autores mapearam esta pesquisa dando direcionamento a esta caminhada, como Diniz-Pereira (2011), Freire (2020), Galvão (2005), Lüdke e André (2018), Nóvoa (2019; 2022), Rezende e Vasconcellos (2020), entre outros.

UM DESPERTAR NA METAMORFOSE DA PROFISSÃO DOCENTE

De acordo com Rezende e Vasconcellos (2020), já faz algum tempo que a formação docente não é sonho de carreira para muitos estudantes. A essência do prazer de ensinar dissipou-se em algum momento da trajetória histórico-educacional brasileira, e muitos professores exercem seu trabalho sem um objetivo próprio, sem ideais que promovam mudanças na sua carreira profissional ou na

vida dos seus alunos. Porém, é necessário que este cenário seja modificado. Sabe-se, através de estudos, que as comparações e a desvalorização diante de outras carreiras influenciam neste desânimo na hora de querer fazer algo diferente e inovador. A carga horária ruim, o salário baixo, as leis que não são colocadas em prática, a falta de investimento na formação continuada são outros fatores que fazem do professor um descrente da sua profissão. Entretanto, é necessário resgatar o orgulho de ser um educador que, ao educar futuros educadores, precisa ter entusiasmo e profissionalismo, apontando o que precisa ser mudado, mas enfatizando a importância da educação para a formação e o desenvolvimento humano, objetivando mudanças educacionais, culturais, sociais e econômicas (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Ao longo da história, a profissão docente e a prática de ensino têm sido banalizadas no que tange a uma formação onde o professor tem, em suas demandas, apenas a construção institucional de mediar saberes e passar conteúdos. Em meio a este contexto, encontram-se educadores que, apesar da falta de estímulos, sejam eles salariais ou políticos, tentam fazer a diferença onde lecionam. Assim, Nóvoa (2019) propõe uma metamorfose, explicando que

O modelo escolar serviu bem aos propósitos e as necessidades do século XX, mas agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade (p. 39).

Nóvoa (2019) destaca ainda, a importância de debater as ideias centrais da formação docente, que para ele é uma forma tradicionalista colocar a formação docente apenas relacionada à

prática nas salas de aula, onde os professores recém-formados aprendem com os mais velhos. O autor sugere algo mais, que essa prática não deve ser apenas para as salas de aula, mas sim para o mundo, formando alunos e professores com objetivos político, social, cultural e econômico, ou seja, sujeitos que exerçam seus conhecimentos e direito de voz para além do ambiente escolar.

Para tanto, o curso de formação precisa ofertar para os formandos a prática da realidade que o professor vive diariamente, alinhando a teoria aprendida, fazendo com que a teoria e a prática andem juntas, nessa lógica, Nóvoa (2022), discute sobre a necessidade desta mudança que, segundo ele,

[...] não podemos esquecer, nunca, que o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo. Mas o modo de o transmitir, de o adquirir, de o trabalhar, a forma como dele nos apropriamos e com ele construímos a nossa formação será muito diferente do que é nos dias de hoje [...] (NÓVOA, 2022, p. 17).

O autor aborda a questão das instituições de ensino e a importância de um olhar mais sensível no acolhimento dos profissionais que acabam de chegar ao início da carreira. Muitos chegam sem experiência, despreparados e sentindo-se perdidos, além de se depararem com outros profissionais que não se empenham em ajudar nem quando solicitados. Atitudes como estas acabam por desmotivar o iniciante, fazendo com que muitos acabem desistindo do magistério ou trabalhando desmotivados, oferecendo qualquer coisa aos seus alunos.

No espaço onde se troca e media saberes, é necessário que haja um convívio amigável, onde as relações se estreitam para que os objetivos sejam alcançados, o que favorece o trabalho, o ensino-aprendizagem e o interesse dos alunos e dos novos professores para que tenham esperança na profissão docente, como expressa Freire (2020):

A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos

obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana [...], um ser da esperança que, por “n” razões, tornou-se desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para desesperança que nos mobiliza [...] (p. 80-81).

O autor esclarece que, para se fazer educação, objetivando melhorias, é fundamental estimular a esperança dentro do sujeito, seja ele aluno ou professor. É preciso não só mediar saberes, interligar disciplinas, mas também provocar a esperança armazenada na condição humana. Neste sentido, a educação, a profissão docente e a prática de ensino seriam o fio condutor para tal mobilização. Entretanto, a esperança não pode ser estática. É necessário que seja uma ação que movimente uma busca de melhorias, seja na formação de novos professores, no compartilhamento de experiências, no exercício da profissão ou no engajamento em tornar públicas as várias atribuições, envolvendo a profissionalidade e a valorização do professor, como expressa Nóvoa (2022):

[...] O trabalho dos professores não se destina unicamente a servir um público, mas também a formar e a criar um público. O conhecimento profissional docente projeta-se para fora das escolas e do ensino, para o espaço público da educação. Nas últimas décadas, os professores perderam visibilidade pública e a sua voz foi sendo substituída por especialistas de matérias tão diversas como currículo, tecnologias, as competências socioemocionais ou estudo do cérebro. Publicamente, ouvem-se muitos discursos sobre educação, o que é de enaltecer, mas falta uma maior presença e participação dos professores. [...] no caso dos professores há três palavras que devem seguir par a par: profissão, público e participação [...] (p. 16).

Assim, seguindo a linha de pensamento do autor, entende-se que, ao discutir as várias vertentes que envolvem a formação e a

profissão docente, é preciso tornar público o contexto geral da profissão, seja ele político, pessoal, social ou cultural. Desta forma, o professor tem como função levar suas ideias a público, seja para apresentar suas satisfações ou insatisfações, pois estes exemplos influenciam direta ou indiretamente a formação crítica e consciente de novos profissionais.

NARRATIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

A formação docente requer um profissionalismo que supere os conteúdos e experiências adquiridas nas universidades. Este profissionalismo é formalizado no ambiente escolar. “Não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino, pois existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174).

Neste sentido, “é fundamental que a formação passe pela socialização e interação nesses estabelecimentos, e conte como repertório pedagógico no trajeto da formação profissional” (Ibidem, p. 1174). Para tanto, é preciso compreender, conhecer e se emergir nestes espaços, que não se limitam às extremidades das salas de aula. Neste entendimento, o fio condutor que desencadeou o desejo para a elaboração desta pesquisa foram as narrativas de uma professora sobre a sua prática na formação docente e na construção de novos saberes pedagógicos como repertório para uma ação mais consciente e de autonomia.

Foram elaboradas para esta investigação, sete perguntas semiestruturadas, realizadas no ambiente de trabalho da educadora, visto que “o ambiente, igualmente respeitado, deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 41).

A entrevista teve início no dia 31 de maio de 2023, às 9h, partindo do interesse em saber em qual momento da vida, a

entrevistada descobriu que queria ser professora. Com muito entusiasmo, a mesma nos relata:

Menina, desde pequena eu sempre gostei [...] E aí eu fiz Ensino Médio regular, e aquela vontade incomodava, eu vim para o colégio fazer o Curso Normal. E quando eu fiz o Curso Normal, eu passei na faculdade de Letras. Eu entrei no segundo ano do Curso Normal e paralelamente eu cursava Letras e aí, eu terminei o Curso Normal e passei no concurso da prefeitura e comecei a dar aula, fazendo Letras. Então, assim [...], a essência do professor sempre esteve dentro de mim. A essência do professor é você querer fazer pelo outro [...]. Mas eu entendi a missão professor quando eu entrei na minha sala de aula que eu cheguei e falei, “opa! Eita! Que isso? Agora é comigo!” E ali você sabe, você compreende que o professor ele não tem de querer ser, ele tem de ser [...]. Porque se você apenas quiser, você fica pelo meio do caminho, o professor quando ele é, ele vai para a vida toda [...]. Os alunos têm de ser a sua motivação diária, o problema do aluno, ele te motiva, ah o estudo do aluno é que te motiva, a escola te motiva e tem de ser. Não que você, às vezes, não se desmotive. Mas na hora que entrar na sua sala de aula, quando você vê o seu aluno, você tem de falar, você precisa ter aquele ânimo. Isso é ser professor, é você encontrar essencialidade no seu aluno e trabalhar em cima dela. É ter o olhar para o aluno. O aluno tem de ser conhecido, o professor tem de conhecer o aluno. O aluno, é como se ele fosse um objeto de conhecimento, você tem de conhecer. Você tem que conhecer para amar, para fazer a diferença na vida dele, senão não faz (PROFESSORA G, 2023).

Coadunando com a resposta da educadora, Freire (2020) infere que nenhum desejo pode se afirmar sem que haja paixão pelo conhecimento, sem que se lance inteiramente pela emoção, que se desbrave e se reconstrua a si mesmo diariamente nos riscos das aventuras. Ou seja, a descoberta e o desejo de se tornar um educador é composta de riscos e incertezas, mas se tiver paixão pelo saber e o desejo de compartilhar conhecimento, caso contrário, ocorrerá o não querer mais ser professor, como menciona a educadora. Nesse viés, Fernandes (2011) relata que

[...] para a docência, mas que acima de tudo, tem que haver um querer, um desejo, porque são esses aspectos que vão permitir que o professor supere as dificuldades que surgirão ao longo de sua carreira. A figura do professor está representada também como um agente de transformação, capaz de influenciar pessoas, gerar opiniões, mudar uma sociedade, além de participar ativamente do desenvolvimento de crianças e jovens [...] (p. 254).

Refletindo sobre as influências que circulam a vida dos sujeitos na expansão do seu crescimento, mediante às manifestações culturais e familiares amparadas pelos paradigmas que formam a complexidade humana, inspiradas pelas ciências sociais, exatas e naturais, integra-se nas dimensões para compreender que a trajetória de formação acadêmica não é neutra, mas composta da educação familiar e cultural do professor (CUNHA, 2013).

Partindo deste pressuposto, a educadora relata as influências recebidas para se tornar educadora. A mesma explica que teve duas referências de professora em sua vida, e que a partir dessas referências passou a ter o desejo de se tornar professora. Ela explica:

Então, não para me tornar educadora, mas para ser professora de Português. [...]. Eu tive uma professora de Português muito boa lá em Retiro, a tia Soninha. E a tia Soninha era aquela professora, assim top, sabe? Ficava dando aula, eu falava “cara! Tia Soninha”. Eu gostava de Português, sempre gostei da tia Soninha, e depois eu tive uma outra professora de Português chamada Verônica que era encantadora, era a professora que encantava, né? E aí, essas duas influências na minha vida me fizeram cursar faculdade de Português (Letras) que eu me apaixonei, que eu acho que todo mundo tem de fazer. Antes de fazer Pedagogia, eu fiz Letras [...] (PROFESSORA G, 2023).

Diante deste relato, constata-se que existe a influência significativa de um/a professor/a na vida pessoal e profissional de um/a aluno/a, e que as atitudes e o comprometimento com a formação sofrem ascendência diante das tomadas de decisões para o seguimento da carreira, pois “[...] o professor é um profissional que,

salvo em situações raras, exercita a sua atividade em locais específicos: a escola e a universidade. Essa condição induz a reflexão [...]” (CUNHA, 2013, p. 56). A partir deste ponto de vista, há um prestígio relacionado à educação familiar e cultural do professor no seguimento de decisões na vida de seus alunos, ficando claro que a abordagem para formar novos professores exige um posicionamento e indagações do porquê do triste cenário atual.

[...] os cursos de licenciatura apresentam insuficiências que precisam ser revistas e alteradas, de outro, seja por razões financeiras, estruturais ou ideológicas, a profissão não tem despertado interesse junto aos jovens que, no geral, não a enxergam como campo capaz de favorecer o atendimento às suas realizações pessoais e profissionais [...] (REZENDE; VASCONCELLOS, 2020, p. 20).

De acordo com as autoras do excerto, não há atratividade na carreira de professor, com isso, não há interesse dos jovens em se formarem nesta carreira. A esse respeito, a professora relembra quanto tempo depois do término da faculdade começou a exercer a docência.

Me formei na faculdade em dois mil e um (2001), eu já trabalhava [...]. Eu me formei no Colégio (Curso Normal) em 1998. Eu já trabalhava, aí eu formei e, entrei na prefeitura trabalhando do primeiro ao quinto ano [...]. Agora, quando eu me formei na faculdade, que eu fiz o concurso, aí eu acho que demorou dois anos, porque teve outro concurso para trabalhar com Português mesmo. Aí eu fui trabalhar na prefeitura, eu fiquei com duas matrículas, aí que as coisas foram acontecendo, que aí eu fui trabalhar na prefeitura, tinha duas matrículas, o meu menino nasceu, e eu não fiz concurso do Estado, depois que eu fiz o concurso do Estado que eu passei o LF já era maiorzinho, então eu demorei mais para entrar no Estado, aí foi uma questão [...], mas eu já trabalhava na prefeitura, não demorou foi bem rápido (PROFESSORA G, 2023).

Como relatou a professora, o caminho dela entre o papel de aluna e o de professora não demorou muito, pois ela já havia

conseguido atuar no mercado de trabalho com o diploma do Curso Normal, evidenciando a importância de ter bons formadores neste Curso. Contudo, são muitos os desafios que os estudantes enfrentam após o processo de formação. E esses obstáculos podem ocorrer por diversos motivos, como apresentado por Lontra e Rodrigues (2007):

[...] A formação docente [...] é marcada por travessias que acontecem de forma permanente nos encontros cotidianos de formação, de vida, indo além dos documentos curriculares e das prescrições, sugerindo que aprendemos a ser professores nas diversas redes que estamos inseridos e que nos formam, desformam, desconstroem, constroem, nos constituem com novos elementos e nos desestabilizam com os outros [...] (p. 54).

Os professores, logo que se formam e se deparam com a responsabilidade de atender currículos institucionais, enfrentam obstáculos para a realização do trabalho. Esta dificuldade está relacionada com a falta de oportunidades de colocar em prática as teorias aprendidas, pois, como aborda Cunha (2013, p. 247), é importante “[...] o contato com diversos objetos e situações novas para que ele consiga procurar respostas aos problemas que lhe forem propostos, de maneira crítica, criativa, significativa e duradoura [...]”. Deste modo, compreende-se que o contato diverso com a instituição é algo fundamental na formação. Portanto, dando prosseguimento à conversa, buscou-se saber se, em algum momento, a docente teve vontade de desistir da carreira. Sua reflexão extrapolou o campo da profissão dizendo:

Então, desistir [...] a palavra desistir acho que não. Mas eu já tive momento de refletir, será que é isso mesmo que eu tenho de fazer? [...]. Às vezes, você vê que investir na educação, poderia ser mais firme, sabe? É muito triste você entrar para dar aula por exemplo, e não ter recurso. Ou você ter que arcar com os recursos que é para o outro. Então, isso aí já me fez refletir sobre se é isso mesmo. Mas eu sempre, rodo, rodo, rodo e chego. “Não! Aqui é o meu lugar! Aqui é

o meu lugar, eu preciso fazer a diferença.” E quando você escuta o aluno falando que você faz a diferença para ele, que você é importante, ou, fala assim: “Eh, eu tô aqui porque você me ajudou!” Aí você tem certeza de que você deveria estar ali [...]. Porque educação, é igual eu falei antes, você tem de conhecer para amar, você tem de amar a educação, você tem de acreditar na educação, eu acredito na educação. Eu acho que a educação é a única maneira de mudar o mundo [...]. Então, desistir não, mas refletir sim, muitas vezes (PROFESSORA G, 2023).

A partir deste relato, observa-se que entre as dificuldades e a busca de significados, há ainda professores que enxergam na profissão docente uma oportunidade para fazer a diferença na vida de seus alunos. Por conseguinte, Freire (2020, p. 25) afirma que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado [...]”. Com isso, deixa claro que as ações de aprender/ensinar seriam o principal fio condutor na busca permanente por transformações e construções de novos ciclos, sejam eles políticos, sociais, culturais ou emocionais.

Sobre os variados significados que rodeiam a formação docente, surge a curiosidade de entender o significado por parte do educador formador, quando se sente à vontade ao assumir seu próprio significado. Desta forma, a entrevistada é questionada a respeito do significado de ser professora.

Eu acho que ser professor é o maior sinônimo de amor [...]. Ser professor é você ir além da sala de aula, porque você vai [...]. Quando eu me coloco no papel de professora, eu também me coloco no papel de ser próxima do meu aluno, de conhecê-lo na sua essência [...]. Professor é o maior ato de amor que você tem em relação ao outro. Professor é isso, é você amar. A primeira coisa; é amar o todo. Não amar o aluno bonzinho, o aluno perfeito. É você amar o aluno imperfeito, carente, bagunceiro, porque às vezes você fala: “nossa, ai meu Deus, esse menino me irrita!” Mas você ama. E você passa ali [...] e o que é mais bagunceiro, o que mais te irrita na sala de aula, mas aquele que é mais carinhoso, que é mais carente, aquele que você

tem uma troca. Ser professor, é você externar a maior forma de amor. Isso é muito importante (PROFESSORA G, 2023).

Desta forma, dando seu próprio significado à profissão docente, a resposta da professora vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, quando ele afirma que para ensinar, é preciso ter amorosidade entre o aluno e o professor. E que “a afetividade é uma ponte de confiança e respeito [...] que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e, do outro, com o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]” (FREIRE, 2020, p. 45-46).

Segundo o autor, a construção da afetividade cria possibilidades de uma aprendizagem significativa na vida do aluno, a importância dos gestos que valem mais que as notas atribuídas aos resultados das atividades. Assim, em mais uma de suas contribuições no processo de trocas, vivências, e saberes, Freire (2020) fala da importância das “experiências informais” onde homens e mulheres aprenderam socialmente durante a história, o processo evolutivo da humanidade, ensinar/aprender. Se houvesse a compreensão destas “experiências informais” construídas nas ruas, no trabalho, dentro das salas de aula, no recreio, entre outros lugares, esses significados dos gestos mover-se-iam carregados de significação (Ibidem).

Refletindo sobre esta evolução humana a partir das experiências informais na construção dos significados emocionais, culturais e sociais, promovida pelo espaço e pelo tempo, chega-se a um ponto fundamental nos tempos atuais que é a inserção da tecnologia na sociedade em geral.

De acordo com Nóvoa (2022),

Não é possível ignorar o impacto do digital na educação, mas as transformações em curso são bem mais amplas e profundas. Desde o princípio do século que uma abundante literatura em torno do futuro da escola, por vezes prolixa e excessiva, tem tido grande popularidade em todo o mundo. Para ganhar distância em relação a este pensamento, desigmo-o por *futurismo da educação*, reconhecendo

o interesse de algumas destas ideias e autores, mas também os limites das suas propostas, sobretudo, no que diz respeito à afirmação da educação como um bem público e um bem comum (p. 34, grifo do autor).

Percorrendo as ideias traçadas pelo autor do excerto sobre o futuro e as inovações tecnológicas como um bem comum e público, dirigido principalmente à educação, é necessário analisar até que ponto a tecnologia e os serviços atribuídos a ela podem beneficiar ou prejudicar a formação e o trabalho do professor formador, no sentido de buscar o interesse do aluno nas construções que não envolvam a tecnologia e seus recursos, como celulares, computadores, tablets, entre outros, aplicativos cada vez mais atrativos, operados com tecnologia de ponta e informações imediatas o tempo todo (Ibidem, 2020).

Neste contexto de análise sobre a evolução tecnológica, a professora em estudo vem acompanhando este impacto diariamente em sua sala de aula, relatando como mantém seus alunos, participantes em suas aulas, principalmente com a inserção desta tecnologia exacerbada na vida dos mesmos.

Então, [...] você brigar com a tecnologia não adianta. O que a gente faz aqui, eu trago recursos tecnológicos para dentro da sala de aula, às vezes não sou favorecida por falta de internet [...]. Eu entendi que a tecnologia tem de ser minha aliada. [...]. Então, como que a gente lida com tudo isso? Fazendo acordos, e trazendo a tecnologia para a sala de aula através de pesquisa, através de jogos, todo recurso tecnológico que eu puder usar com eles durante as aulas, vou utilizar [...]. E não adianta eu tentar tirar, porque a vida do meu aluno é voltada para a tecnologia, ela é totalmente voltada para a tecnologia. Ele não sabe o conteúdo, mas sabe mexer perfeitamente no celular [...]. Eu não vou querer que meu aluno hoje, em pleno século XXI, em plena época tecnológica fique sentado [...]. Eu faço com eles a sessão borracha. “O que é a sessão borracha?” São dez minutos de descanso, usa o celular! Porque eles ficam doidos, se eu estou dando concordância verbal para o menino, o menino está ali no verbo, o que a gente faz? Sessão borracha! Para! Dez minutos, volta, sessão borracha, nossa, já

continua, depois a gente para. Então, a gente faz acordo, com três horas de aula de Português ninguém aguenta, eu não aguento, imagina eles? Tadinhos, se não tiver a sessão borracha, eles vão morrer! Eles falam, “professora, eu gosto de você, mas aula de português é chato”. Eu falo, “chato mesmo” (PROFESSORA G, 2023).

Nóvoa (2022) utiliza o termo “especialistas do digital” e aborda algumas questões sobre o olhar destes especialistas na relação entre as tecnologias e os alunos. Neste contexto, os especialistas expressam que “as crianças têm acesso, hoje, a todo tipo de informações e de dados, e que o trabalho essencial é a compreensão, a interligação dos conhecimentos e o seu sentido” (Ibidem, p. 35). Entretanto, o autor não nega a importância desta integração, mas deixa claro que este avanço tecnológico pode trazer a redução da aprendizagem, a desconstrução de uma educação identitária, ou pior, a desintegração da escola. Então, é necessário que haja equilíbrio e prudência no que tange a construção educacional, social, cultural e emocional dos usuários destas inovações atuais. É necessário, conforme afirma Nóvoa (2022), que ocorra uma metamorfose da escola. A educação não pode ser como antes,

[...] um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma. [...] porque as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se pode ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade. [...] devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora, a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose [...] (p. 37).

Diante das inovações tecnológicas e as variadas abordagens que rondam a formação docente, não se pode fugir dos olhares da sociedade de que a escola é um ambiente articulado para proferir liberdade de pensamento, ascensão social e econômica, ou seja, onde se formam ideias e ideais. Contudo, a representatividade destas instituições está sempre sendo posta à prova pela

desvalorização dos órgãos públicos, pela falta de interesse da comunidade e por vezes dos profissionais que exercem seu trabalho, lamentando diante da lousa, ou em volta da mesa do café na sala dos professores, ou ainda mais trágico, esquecem que ser professor é uma profissão que requer preparo, prática e posicionamento público (NÓVOA, 2019).

Assim, partindo desta reflexão, em conversa com a professora, a mesma aconselha os/as futuros/as professores/as, dizendo:

Então, eu trabalho com o (CN), que é o Curso Normal. Trabalho com primeiro, segundo e terceiro ano. E o que eu falo com eles, é que eles têm de ter a essencialidade [...]. O maior conselho que eu dou para eles: “ Meninos, a partir do momento que vocês assumem a sala de aula, não vejam o seu aluno como objeto [...]”. Eu já tive essas experiências; de uma criança com a boca toda machucada, e eu ter de pedir autorização a mãe pra trazer um remédio pra passar, porque ela estava ansiosa, e ela mordida os cantos da boca, porque o pai tinha sido preso [...] Ontem nós falávamos sobre isso, sobre os problemas que a gente tem aqui, e que muitos querem compartilhar, e que eu sei, e que muitos não sabem, na vida pessoal deles. Ah mas a vida dele reflete aqui dentro, porque não tem como eu tirar meu coração, tirar e deixar em casa e vir aqui. [...]. Então, o maior conselho que eu dou para o professor, se você não é capaz de colocar o amor junto com a sua profissão e os seus ensinamentos, a profissão está errada. [...]. É comprovado que quando o aluno se dá bem com seu professor, o rendimento dele é muito maior [...]. Essa essencialidade, a gente tem de ter, porque se você não conhecer, você não é professor de verdade. E não é só nos pequenininhos não [...]. Mas, aqui também no ensino médio [...]. Porque eles estão chegando aqui para a gente muito vazios, muito sem aquela essência que precisava acontecer em casa. Então, ser professor é isso. É você amar esses meninos [...]. Você precisa mesmo trabalhar com amor, com amor, não por amor, é educar (PROFESSORA G, 2023).

Como expressou a professora, dominar apenas conteúdo não te faz professor. Ela acredita na essencialidade das pessoas. Segundo ela, só assim os professores são capazes de exercer influências

construtivas na vida de seus alunos. Não se forma educadores capazes de fazer a diferença, apenas ministrando matérias.

Coadunando com o que a professora relata, Freire (2020, p. 110) adverte ainda que “[uma] professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, [...] sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade”. Portanto, sua experiência na escola é apenas um momento que precisa ser autenticamente vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que a formação docente precisa ser reconhecida como uma profissão influenciadora e precursora na formação de outras profissões. Sendo assim, o professor precisa compreender o seu papel além do currículo. O educador, como visto no decorrer do estudo influencia não só as escolhas profissionais, mas também o social, o cultural e o político de seus alunos. Entretanto, há ainda uma visão estreita que se tem do professor apenas dentro da sala de aula, limitando a formação à prática de ministrar aulas e aplicar conteúdo, minimizando sua profissão.

Dito isto, o compromisso com a docência ultrapassa os limites das instituições, vai além de lecionar, aplicar e corrigir avaliações, entendendo que o seu objetivo é mediar o ensino-aprendizagem do aluno, e que isso demanda atenção, empenho e tempo, além de responsabilidade e comprometimento. Portanto, é preciso ter habilidades socioemocionais, pois estas permitirão um olhar mais efetivo auxiliando no crescimento e no desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQrg/>>

Acesso em: 09 ago. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. Bras. Est. Pedag.** [online]. v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2023.

FERNANDES, Fabiana S. Futuros educadores ou professores? Um estudo sobre as representações sociais dos acadêmicos de Letras da Universidade Federal do Amazonas/Humaitá sobre a carreira docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 241-256, jan./abr. 2011. Editora UFP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yjpfjM7gVGyYPGhSn3YbnFj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 11, p. 327-345, 2005.

LONTRA, Viviane; RODRIGUES, Simone Alencastre. Recordações, vivências e experiências de duas professoras da escola básica e suas (des)formações no Programa PIBID UFRJ Pedagogia. In: CRUZ, Giseli Barreto da. **Prática, pesquisa e formação docente: narrativas do PIBID Pedagogia da UFRJ**. Curitiba: CRV, 2019.

LÜDKE, Menga, BOING, Luiz Aberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxQXB6DbvV6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2018.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história

em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 13 ago. 2023.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

REZENDE, Cyntia de Souza Bastos; VASCONCELLOS, Mônica. **Entre narrativas e práticas de formação: uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

CAPÍTULO 3

OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO FAZER DOCENTE:

relatos de uma professora da educação infantil

Ana Cláudia Ferreira Almeida

Kamila Boechat Ramiro Gomes

Márcia Batista da França

Miriam Lúcia Vieira

Esta pesquisa foi pensada e desenvolvida através de um trabalho realizado pela disciplina Gestão da Educação Básica, no 6º Período do Curso de Pedagogia, de uma faculdade pública do Noroeste Fluminense. Os assuntos se interligavam e foi através de alguns artigos lidos sobre o reflexo da pandemia na educação pública, que o nosso interesse foi despertado. Vale destacar que os textos trabalhados em roda de conversa na disciplina foram do professor Antônio Nóvoa (2020; 2021; 2022), enfatizando sobre esse futuro cenário depois da pandemia e os impactos que os alunos e professores sofreram com esse processo.

De acordo com Nóvoa e Alvim (2021),

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente (p. 2).

A partir do relato dos estudiosos do excerto, compreende-se que a pandemia trouxe muitos impactos na educação, exigindo a reestruturação dos modelos educacionais, incluindo a rápida

transição para o ensino remoto. Portanto, diante desse cenário, muitos educadores tiveram que se reinventar pedagogicamente, sem uma preparação prévia para a maioria. Com um novo método de ensino, foi preciso rever conceitos, posturas, planos de ensino, planejamento e o modo como os professores e alunos se relacionavam (NÓVOA, 2022).

Muitos educadores buscaram aprender mais sobre o uso das novas tecnologias, permitindo assim, minimizar o impacto da saída da sala de aula, onde os professores e os alunos tinham uma troca presencial, passando para o modo remoto. É possível destacar ainda que, muitas situações foram surgindo com esse novo modelo, além da dificuldade de o professor ministrar uma aula online, a dificuldade de interação era maior, pois a maioria dos alunos não entravam para assistir as aulas, principalmente aqueles que não tinham acesso aos meios digitais por questões de vulnerabilidade social (NÓVOA; ALVIM, 2021).

Para uma análise mais precisa sobre esse período, a presente pesquisa contou com relatos de uma professora da educação infantil de uma escola privada do município de Itaperuna/RJ, objetivando analisar as práticas pedagógicas utilizadas por ela durante a pandemia e o sentido dessa experiência para a sua profissão. Seu nome foi preservado e substituído por outro fictício.

Com base nos resultados obtidos na entrevista, pretendeu-se identificar os tipos de métodos utilizados pela professora e as soluções para os problemas vivenciados.

METODOLOGIA

A presente pesquisa contou com o suporte teórico, a partir de uma revisão bibliográfica realizada através da leitura de livros e artigos científicos, e de uma entrevista organizada de forma semiestruturada, como recurso para o momento da conversa. Contou também com uma abordagem qualitativa, a partir de uma perspectiva narrativa, que segundo Minayo (2000), enfatiza que a mesma responde a questões particulares, enfoca um nível de

realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Para se estabelecer uma organização dialética e norteadora durante a coleta de dados, selecionou-se como objetivos específicos: i) Conhecer os desafios enfrentados por uma professora da educação infantil na pandemia; ii) Apresentar práticas educativas desenvolvidas por uma professora da educação infantil durante a pandemia e iii) Analisar a participação da família durante o processo de ensino-aprendizagem.

Com este fio condutor, a partir dos objetivos específicos elencados, o interesse em saber como a professora utilizou o planejamento das aulas online com os recursos da tecnologia como uma didática, tomou conta das nossas conversas durante o encontro.

Como já esclarecido por pesquisas anteriores, em março de 2020, a OMS (Organização Mundial de Saúde) declarou que durante a pandemia houve, por parte de educadores, a preocupação de nomear a situação emergencial vivenciada por eles e por seus alunos como ensino remoto, ensino ou educação a distância (EaD), aulas on-line, entre outros. Conforme afirma o Ministério da Educação (MEC), na EaD, a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Neste entendimento, Ribeiro (2018) afirma que,

as tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, podem permitir ensinar melhor e mais eficazmente; ou podem favorecer o aprendizado de forma mais fácil ou mais eficiente [...]. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos para essa integração fazer realmente sentido e ser prolífica (p. 73).

Porém, diante da realidade abrupta da pandemia, o que se evidenciou foi uma mudança nos fazeres docentes de forma emergencial, mediante a interrupção de atendimento presencial nas escolas. Essa mudança abrupta incluiu, obrigatoriamente, a colocação de demandas aos professores das escolas (públicas e privadas), como gravação de vídeos, produção de materiais didáticos e uso de redes sociais e/ou plataformas digitais para interações, de modo a contabilizar a carga horária de trabalho (ALMEIDA *et al.*, 2020).

De forma solitária, as(os) professoras(es) precisaram disponibilizar materiais e atividades em páginas da internet (como Facebook®) e grupos de WhatsApp® com os familiares de seus estudantes. Essas ações, muitas vezes executadas de forma isolada, sem o suporte necessário e/ou pouco reflexivas na articulação com o planejamento educacional, demonstrou a desconexão entre os envolvidos nesse processo educativo (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Estas questões convocam-nos a pensar na complexidade envolvida a partir do fechamento das escolas e a implementação do que estava sendo chamado de ensino remoto emergencial ou atividade não presencial (a distância). Ainda é importante sempre reforçar as implicações das estratégias remotas na educação de crianças, especialmente de crianças na primeira infância, dado que a especificidade da prática educativa em contextos institucionais de educação infantil se difere dos demais níveis de ensino ou etapas educativas (SOMMERHALDER; POTT; ROCCA, 2022).

Diante destas questões, conhecer as experiências e desafios enfrentados pela professora na época da pandemia em uma escola privada de Itaperuna/RJ se tornou realidade após um convite muito especial que lhe foi encaminhado para que pudesse narrar a sua trajetória. O convite foi feito a professora por via e-mail, através de um cartão. Colocamos frases chamativas e pedimos que ela nos concedesse uma entrevista, com a data e o horário desejado, e ela logo respondeu, falou que seria um prazer compartilhar um pouco da sua trajetória.

No dia 18/06/2023, às 15h, a professora nos recebeu em sua casa. Nesse encontro, ela nos apresentou todo o cenário de trabalho utilizado durante a pandemia. Narrou sobre sua experiência e sobre as dificuldades que teve, além de como ela conseguiu se reinventar. A entrevista, com duração de 1 hora e 30 minutos, aconteceu de forma descontraída, regada de muita emoção e lembranças de um período de medo e incertezas.

Para que os resultados fossem revelados, a partir da compreensão das necessidades específicas da professora de implementar outras estratégias para o desenvolvimento das ações ou atividades de forma remota, elegeram-se três categorias de análises, coadunando com os objetivos específicos delineados, conforme apresentado a seguir.

A PANDEMIA E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Nóvoa e Alvim (2021), em seu artigo “Os professores depois da pandemia”, tudo mudou com a chegada do COVID-19 no mundo, inclusive a educação escolar que precisou se adaptar rapidamente sem se planejar. Essas mudanças normalmente demorariam anos para acontecer, mas devido ao *lockdown*, isto é, o isolamento social, tudo teve que ser mudado e organizado rapidamente, inclusive o trabalho docente, que “é uma ação mediada com e junto com o outro, o que necessita do contato, da relação entre professora, criança, família, escola e sociedade” (VIEIRA, 2017, p. 162).

O trabalho da professora Cláudia, trouxe uma didática e um olhar pedagógico com muita sensibilidade ao seu fazer prático, em que a mesma aponta todos os caminhos e estratégias desenvolvidos, relatando também as suas dificuldades:

[...] foi muito difícil, minha turma era de 23 alunos, e tinham várias crianças laudadas, acho que eram 5 crianças laudadas que precisavam da presença do professor e às vezes a maioria não

entrava. [...] eram sempre 20 minutos, não tinham tolerância às aulas online, aí eu sempre fazia a diferença na minha turma, mesmo com tantas dificuldades com a tecnologia [...]. Eu trazia as brincadeiras lúdicas para brincar com os pais ou alguém da família [...]. Então, comecei a promover jogos, quem participasse das aulas, na semana seguinte iria ganhar prêmios, presente que chegaria com as atividades, e então, assim fui conquistando eles. Aqueles que não assistiam, eu fazia vídeos com minhas fotos, trazendo a maioria para as aulas. Mesmo com muitas dificuldades eu fiz com que eles participassem mais das aulas [...] (CLÁUDIA, 2023).

Diante do relato, observa-se que a professora teve que enfrentar vários desafios para se adaptar a esse novo modelo de ensino remoto e dar continuidade às aprendizagens dos seus alunos em casa. A situação pandêmica vem exigindo habilidades com a tecnologia e a exposição do fazer pedagógico do profissional de educação, para além dos muros da escola (SANTOS; VIEIRA; MOREIRA, 2021). Nesse sentido, a professora relatou as suas agruras e seus medos em relação à tecnologia e tudo de novidade que surgia a cada momento. A falta de experiência com o ensino a distância e a pouca ajuda dificultou muito o seu trabalho com as crianças, pressupondo que a gestão também não estava preparada para auxiliar nesse novo tempo.

[...] meu primeiro contato foi na pandemia e com isso, eu sofri bastante! Porque eu quase não tinha experiência com a tecnologia, eu trabalhava mais presencial, os meus trabalhos eram todos ali né... era mais concreto, eram aqueles trabalhos que a gente lidava com as crianças. Então, tudo que eles falavam ali era novidade sobre a tecnologia. Quando eu recebi a notícia de que eu teria que trabalhar com aula remota, assim, chegou a me dar um choque! Porque parecia que eu não estava nesse planeta, parecia que tudo era novidade. Eu tive sim alguma ajuda da direção, mas pouca, porque na verdade eu tive que pegar e aprender mais sozinha, entendeu? Porque no princípio, a gente combinou com a direção e com a coordenação que iria ser só um vídeo gravado, explicando as atividades para as crianças. Então, você ligava a câmera e ali você

explicava a atividade do dia, conversava e aí depois de algumas semanas, eles resolveram, todos os que trabalhavam na educação, resolveram usar na aula remota, o aplicativo. Aí complicou mais ainda, aí que a minha cabeça ficou mais difícil de entender tudo, né? Porque para mim que não tinha muita experiência foi muito difícil [...] (CLÁUDIA, 2023).

Nota-se, a partir dos relatos, que tudo foi muito novo, tendo como desafio a busca por uma metodologia voltada para um ensino produtivo e motivador, conforme esclarecem Cunha, Ferst e Bezerra (2021),

Essa é uma meta que recai principalmente sobre os educadores, mas também exige grande responsabilidade da família, que está acompanhando de perto todo esse processo. Como adaptar os conteúdos e as dinâmicas de sala de aula que agora terão de ocorrer em casa e em conjunto com a família? Como não prejudicar o processo de aprendizagem? Como manter os alunos interessados e engajados nas aulas não presenciais? A tarefa é ainda mais complexa para aqueles que atuam em áreas distantes da tecnologia ou que lecionam na educação infantil (p. 572).

Já Nóvoa e Alvim (2021, p. 6), afirmam que, “[...] as tecnologias, por si só, não educam ninguém [...]”. Com isso, nota-se que há uma concordância nas falas da professora com as dos autores, porque para educar uma criança do outro lado da tela, a falta de contato com outro, a sensação de não estar falando com ninguém sempre acontecia.

Dito isto, Vygotsky, Lúria e Leontiev (2014) evidenciam que o estudante aprende de acordo com a interação pelo meio que está inserido, então quanto mais o ambiente estiver adequado e organizado, o mesmo terá uma atenção específica para aquele momento.

Coadunado com os autores supracitados, em seu relato, a professora esclarece,

[...] Eu acho que para as crianças, o maior desafio foi delas conseguirem ficar um ano longe da professora, dos amigos, da escola e também de se adaptarem as aulas online, né? De um computador ou uma tela de celular, eles gostam de jogar joguinhos e parecia uma coisa boa. Depois que conseguiram ver a realidade passaram e puderam perceber um grande desafio, porque assistir a aula não era a mesma coisa que jogar e então passaram a não gostar mais de celular, porque eram obrigados praticamente todos os dias a ficarem na frente de um celular, e a minha parte foi lidar com tudo isso. Foi lidar com a ausência deles num quarto, sozinha ali diante de um computador. Quase não sabia nada, tive que pedir ajuda dos amigos que trabalhavam comigo e ali dando aula parece que para ninguém, porque estamos acostumados com a sala de aula, eles estavam do outro lado e eu ali sozinha naquele quarto, mas graças a Deus com ajuda dos amigos, eu consegui [...] (CLÁUDIA, 2023).

Compreende-se que, sem professores, a nossa educação será muito mais limitada, ou seja, as tecnologias não substituirão os professores, mas a própria evolução das novas tecnologias tem aberto novos processos de educação no qual o professor não está dando conta. Deste modo, é necessário que entendam que o mundo digital está à porta e que veio complementar e não substituir a nossa educação. Contudo, muitos profissionais precisam ter em mente que é necessário acompanhar essa metamorfose. Será preciso inovar e se reinventar diante dessas práticas e ações mediadas pela tecnologia para que possam contribuir, em alguma medida, para o processo de ensino e aprendizagem em diversos contextos históricos, pois este é um exercício necessário para uma prática consciente e transformadora. (CUNHA; FERST; BEZERRA, 2021; NÓVOA, 2020).

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A escola é um lugar pensado para o desenvolvimento do sujeito em diversos aspectos. Com essa crise da pandemia, vários

âmbitos da vida foram afetados, sendo necessária uma reforma de modo geral, como uma reforma econômica, política, social, do pensamento, moral e principalmente, educacional. Partindo para a área educacional, e com o cenário pandêmico, se fez necessário dar uma continuidade ao ensino de forma diferenciada, buscando sempre se atualizar a fim de não trazer prejuízo para o aluno.

Sendo assim, Freire (2001) ressalta que,

Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 16).

Freire reforça a ideia de que o professor vive em constante mudança. Sempre em busca de aperfeiçoar as práticas pedagógicas, o professor precisa se reinventar quando necessário para a construção de um ser ativo, crítico e participativo. Reforça, ainda, a ideia de que o professor vive em constante mudança (Ibidem, 2001).

Dito isso, constata-se que a pandemia tornou mais evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições. Em contrapartida, Nóvoa (2020) enfatiza sobre a importância da construção de um novo ambiente de aprendizagem, explicando que,

O mais importante é a construção de ambientes educativos coerentes, que permitem concretizar o que, há muito, dizemos que é preciso fazer: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc (p. 27).

Diante desse novo cenário, a primeira coisa pensada pela professora foi ter um ambiente no qual seus alunos se interessassem mais por suas aulas, interagindo mais com o conhecimento. Deste modo, afirma,

[...] Eu não sabia o que fazer, pensei várias vezes, por que eu não separo um lugar só para dar as minhas aulas? Então, resolvi transformar o quarto de visitas na minha sala de aula, e realmente ficou muito parecido como a minha sala de aula, foi um modo no qual acho que meus alunos se sentiram mais acolhidos, e através dessa “sala espaçosa” pude desenvolver várias dinâmicas e atividades lúdicas com meus alunos [...] (CLÁUDIA, 2023).

Assim, a professora entrevistada relata algumas estratégias que foram usadas,

[...] foram tantas as estratégias, foram tantas, eu vou tentar falar de algumas, a primeira estratégia que eu tive que fazer, foi fazer do meu quarto de visita em uma sala de aula que só tinha um computador [...]. Primeira coisa que tive que fazer foi tirar o computador e comprar um notebook, porque o notebook tem uma memória melhor, eu realmente montei uma sala de aula como se tivesse de modo presencial, colocando chamadinha, aniversariantes do dia, janelinha do tempo, tudo [...] (CLÁUDIA, 2023).

Durante a conversa, a professora foi relatando tudo o que contribuiu para que as suas aulas ficassem mais criativas, para que os alunos se interessassem. Segundo ela, a escola também montou algumas estratégias que ajudaram nessa parte; em todas as segundas-feiras, as atividades deveriam ser entregues aos alunos, preparando assim, uma bolsinha para cada um, bem bonita e trabalhada, contendo mensagens de carinho.

Ela dá mais detalhes sobre suas aulas, com a seguinte fala,

[...] eu gostava muito de brincar com eles durante as aulas, como se estivessem na sala de aula: de elefante colorido, estátua, cantava todas as músicas, como se fosse presencial. Eu cantava, promovia bingo na sala de aula online e falava com eles, se eles participassem iriam receber surpresas, historinhas e leitura. Eram todas dramatizadas com vários personagens, cantinhos de leitura para que eles se sentissem na sala de aula [...] (CLÁUDIA, 2023).

Foi notória a preocupação da professora em deixar suas aulas mais interessantes, buscando sempre métodos que fizessem com que os seus alunos mantivessem o foco. Ela também enfatizou as datas comemorativas, como os feriados e as festas que não podiam mais acontecer de modo presencial,

[...] usei todas as estratégias necessárias para eu conseguir me sentir perto dos alunos, como se eles estivessem em sala de aula comigo. O mais interessante também, foi montar uma festa junina com eles, com comidas típicas e até tive que dançar com eles, colocar música, montar uma coreografia, assim mesmo como se estivessem numa festa junina. E a participação da família com eles, foi um sucesso (CLÁUDIA, 2023).

Nóvoa (2020) enfatiza, em suas pesquisas, que precisamos de uma metamorfose da escola, de uma transformação da sua forma, ou seja, de o professor estar disposto, mesmo diante de todas as dificuldades, de se transformar, pois as escolas durante e depois da pandemia não foram/são mais as mesmas e o professor precisou/a acompanhar esse ritmo.

Partindo dessas interlocuções, a professora relembra os aspectos emocionais dos seus alunos na rotina virtual,

[...] no início foi tudo mais difícil, é claro, para eles acostumarem naquele modo, tinha dia que eu segurava o meu choro sabe? As crianças demonstravam muita saudade, tanto dos amiguinhos, quanto minha, mas eu sempre arrumava uma maneira de fazer com que eles se sentissem mais perto de mim. Duas vezes por semana, eu fazia vídeos para eles, demonstrando afeto, e comecei a trabalhar muito em cima dessa parte emocional, por meio de histórias, jogos digitais, músicas, entre outros [...] (CLÁUDIA, 2023).

De fato, tivemos o privilégio de conhecer esse espaço na casa da professora. Ela nos apresentou o cômodo no qual ministrava as suas aulas, as estratégias utilizadas, seus vídeos, onde ela se caracterizava de diversos personagens de histórias para animar

suas crianças, e segundo a professora, sempre conseguindo tirar um sorriso delas, e quando ela relatava esse tempo vivido, seus olhos se enchiam de lágrimas. Não foi fácil, mas ela superou com seus medos e inseguranças e, com certeza fez a diferença na vida das crianças e de seus familiares.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A definição uma família, é vista como a base para a sociedade. Ao entender qual é a importância da família, sabe-se que além de cuidar, proteger, amparar, dar carinho e amor, há também o educar, que não é tão simples, porque todas as situações que ocorrem na família refletem na criança. Portanto, de acordo com Casarin (2007), "educar vai muito além de prover os meios para a criança vir ao mundo e ser mantida nele, é um processo e, dentro desse, estamos inseridos enquanto família e escola, pois as crianças aprendem de acordo com o que vivenciam com seus modelos de identificação" (p. 25).

O papel da família, sendo ela a primeira base na infância de uma criança, será influenciar o meio onde ela vive, contribuindo em certa medida para a construção de sua conduta, pois o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando a criança interage com outra pessoa em seu ambiente. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2007).

Desse modo, a família é responsável por educar, ensinar, impor respeito, seguir regras e fazer as coisas corretas, inserindo a criança na sociedade, já o papel da escola tem como tarefa ensinar, auxiliar e desenvolver métodos de ensino que colaborem para a construção do saber. Podemos afirmar que para auxiliar a família no processo de aprendizagem da criança na escola, é importante reconhecer que,

Um ambiente familiar estável e afetivo parece contribuir de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança. Um lar deficiente, mal estruturado socialmente e economicamente, tende a favorecer o mau desempenho escolar das crianças. Sabe-se que, quando algo não vai bem ao ambiente familiar, o escolar será também de certa forma afetado. Dessa forma, percebe-se que a grande maioria das dificuldades apresentadas pelas crianças é proveniente de problemas familiares (SOUZA, 2009, p. 14).

Nóvoa (2020), ao esclarecer sobre a necessidade de se manter vínculos, enfatiza que é preciso reconhecer os esforços para se manter uma ligação com os alunos, professores e com os familiares, e esta mudança começa, desde logo, numa relação entre a escola e as famílias, conforme relata a professora:

[...] Eu como educadora, nunca imaginei que eu poderia ter passado por um momento tão difícil, em tantos anos de trabalho com a educação infantil. Eu já enfrentei muitos obstáculos, decepções, tive muitas conquistas e sucesso, mas assim, essa experiência nunca tinha vivido e passado, e nem se compara ao que vivenciei nessa pandemia, e foi assim, durante esse período desesperador, que eu tive que lidar com muitas mudanças e nessas mudanças inclui a família [...] (CLÁUDIA, 2023).

A família e a escola, nesse quesito tornam-se um vínculo para cumprir com seu papel de trabalhar em conjunto, pois é essencial que, logo de início, os pais ou responsáveis pela criança, tenham contato com a escola, certificando-se sobre a importância da mesma na vida escolar dos seus filhos, buscando estar sempre presentes e disponíveis. Assim, a professora fala sobre a importância da família na sua visão,

[...] acredito que a família é essencial nesse processo, é preciso ter um vínculo entre escola e família, [...] é fundamental para o desenvolvimento do aluno. A importância dos pais ou responsáveis, sentar com a criança e poder assistir as aulas remotas mesmo com todas as dificuldades, já que as crianças não tiveram a professora

durante esse ano juntinho delas, mas tinham os familiares que apoiavam, ajudando, acompanhando e incentivando, foi tudo à distância. Por isso, a importância da família! Sem essa ponte, esse vínculo, não conseguiria chegar em algum lugar. Esse lugar se chama amor, afetividade, carinho, sonhos e principalmente, a educação [...] (CLÁUDIA, 2023).

Para a professora, as coisas fluíam mais com a ajuda dos familiares. É claro que não foram todos os responsáveis que conseguiam participar da vida de seus filhos por inúmeros motivos, como por exemplo pais que trabalham fora e deixam seus filhos com outras pessoas. A professora relata sobre isso também, em que precisou ficar mais atenta a esses detalhes e deu uma atenção especial a esses alunos, no qual a família não conseguia estar nas aulas remotas, juntamente com a criança.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) esclarece que o aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos interno de desenvolvimento, capaz de operar somente quando a criança interage com a pessoa em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Desse modo, a professora esclarece,

[...] a educação infantil tem uma grande interação e socialização entre o professor, o aluno e os familiares. [...] foi nesse período que eu pude entender as dificuldades e também as parcerias. O que eu tive que fazer? Eu tive que trabalhar com as famílias e formar uma parceria. Durante as aulas online, a gente sabe as dificuldades que a família tem, que a mãe, pai ou responsável pela criança tem que trabalhar durante o dia e não tem acesso à internet boa. Às vezes, os pais saem com seus celulares, não tem como a criança acompanhar as aulas remotas. Também, às vezes as famílias não têm condições financeiras em ter um notebook, ou computadores, ou instrumentos essenciais para as aulas remotas [...] (CLÁUDIA, 2023).

Seguramente, as aulas remotas enfrentaram desafios que dificultaram a escolarização em casa, devido a vários motivos: a

esfera da vida pessoal dos familiares, condições financeiras, o acesso ao ensino remoto estar vinculado à disponibilidade de recursos e ao tempo dos familiares ou responsável pela criança, entre outros fatores. Além disso, em virtude do olhar atento, da sensibilidade e flexibilidade da professora e das estratégias utilizadas, como o repasse das atividades pedagógicas, o envio de mensagens de incentivo, fizeram toda a diferença no aprendizado das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, portanto, que esta pesquisa atingiu o seu objetivo ao refletir os impactos causados pela pandemia na prática pedagógica docente, esclarecendo que nas aulas remotas houve contratempos, desafios, dificuldades e muita ansiedade para que o formato presencial voltasse logo, tanto para a professora quanto para os alunos, como foi relatado. Outro aspecto importante foi sobre as crianças laudadas, mesmo com toda as limitações, a professora trabalhou bastante o lúdico e os jogos, tornando a participação dos seus alunos mais ativa nas aulas online.

Deste modo, os relatos da professora revelaram-se importantes à compreensão de que, os professores precisam reinventar o seu fazer docente, em prol dos desafios das aulas remotas, adquirindo novos saberes, aprendendo a lidar com a tecnologia que a todo momento está em mudança, com a falta de apoio dos membros da escola, enfim, superando todas as dificuldades para mediar o conhecimento dos seus alunos de maneira eficaz e significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Taís Temporim. *et al.* História Regional e o uso das TDIC's em Sala de Aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n.1, p. 160-180, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/>

revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/1693. Acesso em: 02 set. 2023.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. **Família e aprendizagem escolar**. 2007. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CUNHA, Francimara, FERTS Maria, BEZERRA, Nilra. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, 2021, v. 5, n. 3. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educar_mais/article/view/2296. Acesso em: 10 de ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

NÓVOA, Antônio. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, volume 7, número 3, agosto de 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 13 out. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Cristina. **Os professores depois da pandemia**. Campinas. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em: 02 jul. 2023

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTOS, Roziane; VIEIRA, Emilia; MOREIRA, Maricélia. O sentido do trabalho docente na educação infantil em tempos de

pandemia da covid-19. **Latino- americana de Estudos Científicos**, Bahia, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36238>. Acesso em: 02 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 67. p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SOMMERHALDER, Aline; POTT, Eveline Tonelotto Barbosa; ROCCA, Concetta La. A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Z7WPxPnKhFT93spLGMxV6tB/>. Acesso em: 02 set. 2023.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar**. Artigo (Programa de desenvolvimento educacional PDE) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio da Platina, 2009.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. Ícone, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 4

A VIOLÊNCIA ESCOLAR E O IMPORTANTE PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

Carla Fabiana Tavares Marques Pereira

Marcelo Santos Figueiredo

Talia Tavares Barcelos

Cláudio Luiz Melo de Souza

Há décadas o tema da Violência Escolar é abordado por estudiosos e especialistas que visam encontrar maneiras para solucioná-lo. Porém, ainda assim, os números de ataques de *bullying* entre os alunos, atentados nas escolas e a violência contra os profissionais da educação aumenta significativamente ao longo dos anos.

Conforme salienta Chauí (2013),

A violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis como a morte, a loucura, a autoagressão ou a agressão aos outros (CHAUÍ, 2013, p. 260).

Ainda nesse viés, sendo o *bullying* uma forma de violência escolar, a Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva, em sua obra intitulada “*Bullying, mentes perigosas nas escolas*”, ressalta que,

O *bullying* é, antes de tudo, uma forma específica de violência. Sendo assim, deve ser identificado, reconhecido e tratado como um problema social complexo e de responsabilidade de todos nós. Nesse sentido, a escola pode e deve representar um papel fundamental na redução desse fenômeno, por meio de programas preventivos e

ações combativas nos casos já instalados. Para isso, é necessário que a instituição escolar atue em parceria com a família dos alunos e com todos os setores da sociedade que lutam pela diminuição da violência em nosso dia a dia. Somente dessa forma seremos capazes de garantir a eficácia de nossos esforços (SILVA, 2010, p. 181).

Diante do que foi apresentado no excerto, algumas questões são consideradas, tais como: A sociedade tem incentivado, de certa forma, a transformar crianças e adolescentes em indivíduos agressivos e capazes de realizar esses ataques? A vulnerabilidade social da família contribui para tornar as crianças revoltadas com à sua realidade? A dificuldade financeira, somente, traria tais malefícios? Ou, além dela, essas famílias são desestruturadas e não apoiam seus filhos em seu crescimento como pessoa? Os responsáveis possuem culpa? Ou é apenas reflexo das suas próprias vivências no passado, o que julgam estar certo, uma vez que aprenderam dessa forma, passando de geração em geração, tornando um círculo vicioso? E talvez, a mais importante das indagações, o que a escola, as autoridades, e a sociedade de modo geral podem fazer para mudar tal realidade?

O *bullying* sempre existiu nas escolas; no entanto, somente há pouco mais de trinta anos começou a ser estudado sob parâmetros psicossociais e científicos e recebeu a denominação específica pela qual é conhecido, atualmente, em todo o mundo. No Brasil, o atraso em identificar e enfrentar o problema foi enorme. Por aqui, o tema só começou a ser abordado com a sociedade a partir de 2000, quando a pedagoga e historiadora Cleo Fante começou uma pesquisa séria e bastante abrangente sobre o assunto. Esse trabalho pioneiro resultou em um programa de combate ao *bullying* denominado Educar para a Paz, colocado em prática em escolas do interior paulista. Graças a esses esforços, o tema *bullying* começou a ganhar espaço em debates públicos. Tragédias ocorridas em Taiuva (SP), em 2003, entre outras, revelaram, infelizmente de forma dramática, a necessidade urgente de colocar o *bullying* na pauta do dia das escolas e de toda a sociedade (Ibidem, 2015, p. 181-182).

Esses dilemas rodeiam-nos, uma vez que os seres humanos buscam encontrar algum transgressor para os fatos, ou alguma situação que favoreça para essa realidade. Entretanto, em toda história da humanidade, deparamo-nos com contextos de violência em todos os âmbitos. Violências essas, passadas de geração em geração, incentivadas a serem cada vez mais reconstruídas pela sociedade, ou seja, o oprimido, sendo torturado pelo opressor (FREIRE, 2005). Portanto, essa retaliação intensa do oprimido gera mais violência, ressaltando o papel crítico da educação na emancipação dos indivíduos desse ciclo destrutivo. Sem mudanças, o ciclo inevitavelmente se perpetuará.

Nesse entendimento, o contexto da violência escolar se encontra em diferentes aspectos, dissipando-se em pequenos fragmentos, que são estilhaçados por todos os lados e afetando a quem estiver ao seu entorno. O que explicaria os numerosos casos de ataques de violências nas escolas nos últimos anos. Seria o *bullying* um combustível suficiente para tais atos? Qual profissional da educação seria apto para lidar com essas questões e contribuir com a melhoria da educação nesse sentido?

O Orientador Educacional é um profissional muito requisitado e importante, atualmente, para lidar com diferentes situações do cotidiano educacional. Neste entendimento, Grinspun (2006) destaca que

O principal papel da Orientação Educacional será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto político pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno “por inteiro”: com utopias, desejos e paixões. A escola, com toda sua teia de relações, constitui o eixo dessa área da Orientação, isto é, a Orientação trabalha na escola em favor da cidadania (GRINSPUN, 2006, p. 33).

Portanto, de acordo com o que se afirma no excerto, o papel desse profissional no âmbito escolar é de suma importância. Uma vez, que ele será capaz de identificar nos alunos, comportamentos

específicos, que demonstrem aspectos essenciais a serem analisados por um olhar diferenciado de um profissional capacitado para exercer essa função, de forma que o mesmo possa ter a oportunidade de evitar situações de violência que aconteceria, seja entre os próprios alunos, ou a algum profissional da escola (FANTE, 2011).

Compreende-se, neste sentido, que o Orientador Educacional não é a resolução para todos os problemas de violência escolar. Entretanto, sua intervenção é uma das melhores alternativas para auxiliar na diminuição do *bullying* e atentados de violência de alunos na escola. Dito isto, a escola tanto pode assumir importante papel nas dinâmicas de combate ao *bullying*, sendo percebida pelos alunos vítimas como uma rede de apoio, ou como, um espaço de violação de direitos; circunstância que ocorre a partir do fato de muitos educadores desconhecerem o fenômeno, uma vez que o assunto não é discutido no período de formação, o que dificulta a realização de intervenções adequadas por parte desses profissionais (SILVA; ROSA, 2013).

Estudos de Stelko-Pereira e Williams (2010), buscaram uma definição abrangente sobre a violência escolar, mostrando que o *bullying* seria uma categoria específica de violência e que, no Brasil, encontra-se em publicações científicas como sinônimo de 'intimidação por pares' ou 'violência entre pares'. Portanto, para uma compreensão mais detalhada sobre esses aspectos, se o *bullying* não for encarado com seriedade e com a profundidade que ele pede, não há proposta ou projeto que se concretize na direção da construção da cultura de paz, pois o trabalho é árduo e, sobretudo coletivo, exigindo vontade de todos para a sua realização (FANTE, 2011).

O PERCURSO, UMA METODOLOGIA

O percurso metodológico escolhido para este trabalho dialogou com o objetivo geral, que foi investigar os impactos causados pela violência em duas escolas públicas do município de

Cardoso Moreira-RJ, como também as questões enfrentadas pelos Orientadores Educacionais em busca da melhoria na qualidade do ensino. Como objetivos específicos, foram elencados: i) Conhecer a violência junto à comunidade escolar; ii) Compreender formas de intervenções pedagógicas que possibilitem uma melhora no comportamento dos alunos; iii) Analisar os relatos das experiências de duas orientadoras que atuam na Educação Básica.

O estudo apresentado, adotou uma abordagem qualitativa, concentrando-se em duas instituições de ensino público de Cardoso Moreira, Estado do Rio de Janeiro, a partir de um estudo de caso que, conforme explica Lüdke e André (2018), consiste em enfatizar uma interpretação do contexto para uma apreensão mais completa do objeto, levando em conta a situação em que o mesmo está inserido.

Sendo assim, a primeira ação para alcançar os objetivos da presente pesquisa foi fazer um levantamento bibliográfico, em que foram selecionados livros e artigos de periódicos associados ao tema para auxiliar na elaboração deste estudo. Em relação à abordagem, esta pesquisa se classifica como qualitativa, pois houve “o contato direto [...] do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 12).

O segundo passo foi selecionar as escolas das redes públicas de ensino, a fim de fazer comparações entre os dados obtidos, mostrando quais os impactos da violência escolar e o papel do Orientador Educacional. A respeito das escolas selecionadas, tem como localização a cidade de Cardoso Moreira, Estado do Rio de Janeiro e atende os seguintes segmentos: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Após selecionar as instituições de ensino para fazer parte da entrevista, foi feito o perfil dos entrevistados, no qual todos são membros da comunidade escolar, mais especificamente, são Orientadoras Educacionais da Educação Básica. Por uma questão ética, elegeu-se a letra ‘A’ e a letra ‘B’ para se referir as orientadoras das instituições de ensino, visto que no caso da

entrevista, isso é, [...] particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e [...] a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado, se sua identidade não for protegida (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 59).

É importante mencionar que, tanto a docente A, quanto a docente B, trabalham com o Ensino Fundamental e Médio; a primeira tem 64 anos, pós-graduação em Gestão Educacional e atua há 37 anos como profissional da educação; e por sua vez, a segunda tem 48 anos, é graduada em Pedagogia e trabalha há 28 anos na área educacional.

Para a gravação das entrevistas foi utilizado o celular, e especificamente a orientadora A, preferiu registrar suas respostas em um caderno. Ambas as entrevistas ocorreram no local de trabalho de cada profissional; da orientadora A aconteceu no dia 28 de abril de 2023, no período da tarde, no horário das 13h às 14h, e da orientadora B, no período da manhã, das 10h às 11h, respectivamente nas escolas A e B.

No que diz respeito ao instrumento para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, a qual caracteriza a pesquisa de campo. Esse instrumento foi escolhido devido ao seu caráter interacional e papel significativo tanto nas atividades científicas quanto nas relações humanas. Desse modo, estabeleceu-se “uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Considerando as perguntas realizadas às orientadoras por meio das entrevistas, foi possível fazer algumas observações sobre como a violência impacta o ambiente educacional, sobretudo, de como as respondentes lidam com essa questão, atualmente. Esses dados foram apresentados em duas categorias de análise: a) O que é, e como acontece a violência escolar, enfatizando os problemas e situações concernentes a violência na escola; e b) Uma intervenção, uma mudança possível, enfatizando estratégias de

auxílio para alunos e familiares, a partir de autores com Fante (2005) e Silva (2010), conforme apresentadas a seguir.

O QUE É, E COMO ACONTECE A VIOLÊNCIA ESCOLAR?

Para Abramovay e Rua (2002, p. 147), “a violência afeta de modo significativo o ambiente escolar. A deterioração das relações prejudica a qualidade das aulas e o desempenho acadêmico dos alunos”. Sendo assim, a fim de investigar como as Orientadoras Educacionais lidam com a violência nos intramuros da escola, algumas perguntas dentro desse contexto foram elaboradas.

A fim de, reunir as opiniões das Orientadoras Educacionais que se depararam diretamente com questões relacionadas a esse problema, a depoente A (2023) relatou:

A escola tem se deparado ultimamente com muitas situações de violência no seu interior. Diante disso, venho tentando buscar soluções para diminuir ou mesmo extinguir estes acontecimentos. A indisciplina dos alunos tornou-se preocupante, não só na fase da adolescência, que é o Ensino Fundamental II, como também já existem casos entre alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Neste momento é importantíssimo o trabalho do Orientador Educacional junto à comunidade escolar.

Já a depoente B (2023), considerando a ação realizada pela escola em que trabalha, fez o seguinte relato:

O que venho percebendo, é que os pais não têm diálogo e passam tudo para a escola resolver. Como Orientadora Educacional, cobro deles resultado, e faço essa função de conversar e entender o porquê de certas atitudes. Tenho percebido que os adolescentes trazem problemas de casa, porque os pais não têm tempo para conversar [...]. São pequenas permissões também. Não tem regras, a própria família não tem um objetivo e uma organização. São pais permissivos demais, que acreditam que os filhos estão sempre certos. Mas não dão a base necessária para que eles evoluam.

Segundo as depoentes, a falta de diálogo e direcionamento dos pais sobre seus filhos, de certa forma, propicia um comportamento favorável para a agressividade e falta de limites. Isso porque, de acordo com Silva (2010, p. 192), “os pais deixam que os filhos façam tudo. Estão deixando que as crianças escolham coisas sem ter o senso crítico do que é correto. Elas estão chegando para os professores totalmente sem limites, sem regras.”

Em relação a como trabalhar formas de intervenções pedagógicas que possibilitem uma melhora no comportamento dos alunos, a respondente A (2023) passou a seguinte informação:

O Orientador Educacional tem um papel importantíssimo junto à comunidade escolar. Ele precisa perceber, diagnosticar de onde está partindo a violência e quais seriam essas causas, para em seguida começar um trabalho. Trazendo algumas palestras relacionadas, debates entre profissionais e alunos. Sempre questionando se a violência é a melhor solução para se resolver problemas e quais atitudes deveriam ser tomadas por parte destes para solucionar a questão da violência.

Quanto a docente B (2023), ela relata:

Quando se inicia o ano, já entramos trabalhando em cima disso. Sempre reforçando que o que é brincadeira para um, pode não ser para o outro. Procuo conversar no particular, ensiná-los a pedir desculpas um para o outro. Porque deixo claro: “somos irmãos, um pelo outro”.

Considerando os esclarecimentos das respondentes sobre a importância da intervenção pedagógica no ambiente escolar, Silva (2010, p. 182) reitera sobre o dever das instituições de ensino, afirmando que, “[...] as instituições de ensino têm o dever de conduzir o tema a uma discussão ampla, que mobilize toda a sua comunidade, para que estratégias preventivas e imediatas sejam traçadas e executadas com o claro propósito de enfrentar a situação.”

No que diz respeito ao papel do orientador educacional e as formas de se trabalhar a violência junto à comunidade escolar, a docente A (2023) disse que:

Antes de se trabalhar alguma forma pedagógica para se possibilitar uma melhora no comportamento dos alunos, precisa-se antes identificar os alunos que necessitam de uma ação pedagógica, saber ou entender quais são as dificuldades pedagógicas, organizar ou classificar esses alunos em grupos de dificuldades. Só então, escolher datas de quais ações ou quais trabalhos, projetos ou formas serão desenvolvidas nesta ação pedagógica.

Por sua vez, a depoente B (2023) informou, “Trabalhos, palestras, uma palavra em reunião de pais. Dar uma palestra de como trabalhamos no dia a dia com nossos alunos. Talvez dessa forma os pais entendam melhor como esse trabalho é feito, e é uma boa forma de incluí-los também junto à escola”.

Diante disso, podemos destacar que, a luta *antibullying* deve ser iniciada desde muito cedo, já nos primeiros anos de escolarização. A importância da precocidade das ações educacionais deve-se ao incalculável poder que as crianças possuem para propagar e difundir ideias. Elas facilmente se transformam em agentes multiplicadores, capazes de educar, por vias alternativas, seus familiares e funcionários domésticos, criando-se, assim, um círculo virtuoso no empenho pela paz (SILVA, 2015).

Sobre o aumento dos casos de violência, comparado há anos atrás, a docente A relatou:

Penso que o problema da violência sempre existiu e atingia a todos. Essas ondas de violência em todos os níveis de escolaridade no Brasil, pode ter também uma parte de sua explicação na pandemia, onde as pessoas se refugiaram nas redes sociais e os laços familiares quase se dissolveram. Muitas dessas crianças e adolescentes hoje, reagem às vezes violentamente para se autoafirmarem como ser. A violência não é um problema da escola, mas sim, um problema

trazido para dentro de seus muros. É necessário que as famílias andem lado a lado com a escola, sabemos também que o diálogo em casa é muito importante.

Segundo a respondente B, a mesma relata (2023): “as crianças são mais livres. As brincadeiras sempre existiram, mas eram só dentro da sala de aula. Agora, na atualidade, se tomou uma proporção muito grande, porque já se tornou uma ofensa sistemática.”

De acordo com Silva (2010, p. 128), “[...] o *bullying* vem aumentando nas escolas do país; ou seja, atualmente, mais de um terço dos estudantes adolescentes já sofreram humilhações em algum momento, a ponto de lhes trazer desconforto.”

Além disso, o *bullying* é apresentado como sendo um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima (FANTE, 2005).

Quanto às políticas públicas para resolver essas questões, a docente A (2023) disse que:

A violência escolar é um fenômeno de longa data, apresenta características e peculiaridades de cada época. Seu crescimento com o decorrer dos anos fez com que a violência passasse a ser objeto de reflexão. As políticas públicas ainda são lentas, demoradas. A escola pode estar ajudando a diminuir a violência, da qual é a própria vítima, promovendo projetos de vivências entre os alunos como: rodas de conversas, palestras, atividades preventivas, entrosamento familiar. Assim, junto aos órgãos públicos, tentamos acabar ou minimizar bastante a violência na escola até que os governantes firmem políticas públicas atendendo às individualidades das escolas.

Por sua vez, a respondente B (2023) declarou: “[...] não, tem o Estatuto da Criança e do Adolescente. Já existem políticas públicas,

o ECA. Porém, dentro de casa, os pais continuam com autoridade, sabendo que existem obrigações e deveres”.

Além disso, o maior problema é que este fenômeno interfere de maneira efetiva em todos os processos de aprendizagem do aluno, devido à excessiva mobilização psíquica de medo, constrangimento, angústia e raiva reprimida à qual é constantemente submetido. Por este motivo, temos de questionar a nossa parcela de responsabilidade, tanto por falta de conhecimento, como de omissão ou mesmo conivência com o que está ocorrendo. Deve-se questionar a nossa didática, será que esta também não está sendo uma forma de *Bullying* ao aluno?

Paulo Freire (2005), ao discutir as histórias das dominações, mostra que quem detém a dominação do saber, detém, por consequência, o poder sobre todas as outras esferas, trazendo com isso, a divisão social do trabalho, com retribuições diferenciadas, conforme os saberes.

Por certo, a missão da escola seria apenas a transmissão de conteúdos, ou ela teria o dever de se preocupar com a transmissão de valores humanistas, como, por exemplo, a solidariedade, a tolerância, o respeito às diferenças individuais e o bem comum?

Sabe-se que todo cidadão tem o direito a escolarização; tal garantia é dada pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional (LDBN) ao assegurar que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Dito isto, recordar-se que, em novembro de 2015, foi sancionada pela Presidência da República a Lei nº 13.185, que instituiu, em todo o território nacional,

o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), cujo objetivo é determinar às instituições escolares, aos clubes e às agremiações recreativas a prevenção e o combate a prática de

bullying e cyberbullying. A lei, vigente desde fevereiro de 2016, também prevê capacitação dos profissionais de educação, orientação aos familiares, a garantia de assistência psicológica, social e jurídica aos envolvidos, entre outras providências pertinentes (SILVA, 2010, p. 128).

Em suma, a partir da compreensão de como o Orientador Educacional pode intervir de forma positiva nesse contexto tão abordado nos últimos anos, após a realização das entrevistas e levantamento dos dados, procedeu-se a análise dos relatos das Orientadoras Educacionais das escolas A e B em relação à violência nas escolas, conforme apresentado no subtema a seguir.

UMA INTERVENÇÃO, UMA MUDANÇA POSSÍVEL!

Ao avaliar as respostas fornecidas pelas orientadoras entrevistadas, fica evidente a expressão de uma visão mútua em diversos aspectos. Assim, identificando o problema da violência escolar como algo nocivo e que vem sendo gerado por anos, elas a definem como um cenário preocupante e grave. Entretanto, que ainda existam amparos para tal circunstância, que enquanto orientadoras educacionais, buscam sempre dialogar com os alunos e quando observadas as condições de violência, atitudes cabíveis sejam providenciadas para que não se perpetue tais atos.

Deste modo, através desta pesquisa, consegue-se identificar algumas causas e efeitos da violência escolar e como essas questões estão enraizadas em nossa sociedade. Há décadas, este tema é colocado em pauta e acredita-se na evolução com a ajuda do amparo constitucional e da formação dos profissionais da educação. Destaca-se ainda que, enquanto a sociedade mantiver um olhar sensível e perspicaz para esses questionamentos, o indivíduo continuará evoluindo em busca de respostas e melhorias (SILVA, 2010).

De acordo com Fante (2005), o *bullying* pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias,

vizinhança e locais de trabalho. Dessa forma, o que pode parecer um simples apelido inofensivo acaba afetando tanto o emocional como fisicamente, o alvo da ofensa. Trata-se, portanto, de uma das formas de violência que mais cresce no mundo.

Segundo as orientadoras partícipes desta pesquisa, uma possibilidade de intervenção seria a promoção de projetos de vivências entre os alunos, tais como: rodas de conversa, palestras, atividades preventivas, entrosamento familiar. Assim, um trabalho em conjunto aos órgãos públicos, com o intuito de conscientizar e minimizar a violência por meio de políticas públicas que atendam às individualidades das escolas.

Deste modo, compreende-se que o orientador educacional deve estar preparado para atender aos alunos sempre e além dos conteúdos disciplinares, principalmente, quando se tratar de questões relacionadas à violência, compreendendo os problemas pelos quais seus alunos estejam enfrentando, fazendo interferências e ajudando nas soluções assim, conquistando o respeito desses alunos.

Mediante das informações apresentadas, observa-se que a violência escolar é um problema sério que afeta não apenas os estudantes, mas também a comunidade escolar como um todo. Trata-se de um fenômeno que pode assumir diferentes formas, como *bullying*, agressões físicas, verbais ou psicológicas, intimidação e discriminação. Assim, o papel do orientador educacional é fundamental no combate a essa forma de violência e na promoção de um ambiente escolar seguro e saudável (FANTE, 2010).

Além disso, o orientador educacional tem o papel de prevenir a violência escolar por meio de programas e projetos educacionais. Ele pode realizar atividades de educação emocional, promover a empatia e o respeito, ensinar habilidades de resolução de conflitos e incentivar a inclusão e a diversidade na escola. Dessa forma, ele contribui para a criação de um clima escolar mais positivo e acolhedor.

Outra função importante é o suporte aos alunos que são vítimas de violência. Ele pode oferecer orientação individual ou em

grupo, ajudando-os a lidar com os efeitos emocionais e psicológicos da violência. Além disso, ele pode encaminhá-los a outros profissionais, como psicólogos ou assistentes sociais, para ter um suporte mais especializado, se necessário.

Portanto, é imprescindível que as escolas reconheçam a importância do trabalho do orientador educacional no combate à violência escolar, fornecendo recursos adequados para que ele possa desenvolver suas atividades de forma eficiente. Deste modo, uma parceria forte entre a direção, os professores e o orientador é fundamental para criar esse ambiente seguro e respeitoso para todos os estudantes (FANTE; PEDRA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo isso, é imprescindível que o Orientador Educacional desempenhe um papel essencial no combate à violência escolar. Sua atuação será desde a prevenção e mediação de conflitos até o suporte emocional às vítimas. Por isso, é fundamental que haja investimento e apoio na valorização dessa figura profissional, a fim de promover uma cultura de paz e respeito dentro das escolas.

Portanto, combater o *bullying* requer o entendimento do fenômeno, o estímulo à vivência de valores no cotidiano escolar, investigação da realidade, planejamento das intervenções e comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional, a fim de que as relações não só na escola, mas na vida em sociedade, seja mais harmoniosa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (coord.). **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**: ensino médio. 2. ed.. São Paulo: Ática, 2013.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRINSPUN, Miriam P.S. Zippin. **A Orientação Educacional**: Conflitos de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo. Editora Cortez, 2006.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Elizângela Napoleão da; ROSA, Ester Calland de Sousa. Professores sabem o que é bullying?: um tema para a formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 329-338, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a15.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, n. 18, p. 45-55, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 jun. 2023.

CAPÍTULO 5

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS ATÍPICOS: uma experiência narrada

Catarina Medeiros Moreira da Silva

Larissa Lisboa da Silva

Myllena da Costa Passos

João Manoel Magalhães Cruz

Gleiciane da Costa Silva

A perspectiva de Educação Inclusiva propicia que as instituições de ensino discutam e, sobretudo, revejam as suas práticas educacionais. Essa abordagem aspira às diferenças, visa a criação de espaços adequados, objetos adaptados e, principalmente, mudanças nas práticas sociais, buscando, portanto, o rompimento com o sistema de educação tradicional que segrega os alunos atípicos da sala de aula regular. Diante disso, a escola deve se atentar ao desenvolvimento de métodos pedagógicos, de modo que seja possível a realização do processo de ensino-aprendizagem dos discentes atípicos por meio do respeito ao ritmo e às diferenças de cada um. Essas estratégias pedagógicas implicam na reformulação dos currículos, na adaptação dos recursos, técnicas e avaliações educacionais para os alunos atípicos, como também na formação do profissional envolvido (MANTOAN, 2015).

Infere-se, assim, que o desenvolvimento de projetos inclusivos demanda exigências que acabam recaindo sobre o professor, pois o trabalho docente se intensifica, com turmas heterogêneas, contendo educandos com necessidades específicas distintas. Dessa forma, discussões sobre o presente tema tem sido cada vez mais

frequentes, visto que essas mudanças na prática do educador geram inseguranças e fazem com que eles reflitam acerca de qual atitude devem tomar e/ou qual caminho devem seguir.

Levando em consideração a realidade vivida pelos profissionais da educação no processo de ensino de alunos atípicos, surge a seguinte questão-problema: como a escola pode ofertar um trabalho educativo que atenda às necessidades educacionais especiais dos alunos do município de Itaperuna-RJ?

A ideia desta investigação surgiu a partir da observação do crescimento de matrículas de crianças atípicas nas escolas de ensino regular e da necessidade de se contratar professores mediadores, em formação, para auxiliarem nas escolas do município de Itaperuna, estado do Rio de Janeiro. Desse modo, percebeu-se, a necessidade de uma qualificação profissional direcionada para que os docentes possam trabalhar de forma inclusiva, em suas respectivas salas de aula, contribuindo assim, para um ensino de qualidade, facilitando o aprendizado desses alunos, sem que haja perda na qualidade do ensino das crianças típicas, onde possam aprender juntos, em harmonia e respeitando suas diferenças e limitações.

Desta maneira, a presente pesquisa pretende contribuir na busca por experiências formativas que possam auxiliar na formação inicial e/ou continuada de educadores, apresentando possibilidades para que os professores tenham condições de trabalhar de forma articulada e inovadora com as crianças atípicas, em escolas de ensino regular.

Metodologicamente, em um primeiro momento, foi realizado um estudo de revisão bibliográfica para coletar informações acerca do tema em pauta, tendo embasamento teórico de autores como Gadotti (2003), Gatti (2010), Mantoam (2015), Nóvoa (2011), Lüdke e André (2013), entre outros teóricos que dialogam com a temática. Ademais, com o intuito de mostrar como os profissionais da educação enfrentam diversos fatores para a inclusão dos alunos atípicos, foi feita uma entrevista com uma professora que

atua em uma sala de recursos da rede pública de ensino de Itaperuna-RJ.

UMA METODOLOGIA EM QUESTÃO

No que tange ao percurso metodológico estabelecido para esta pesquisa, o recorte principal vai de encontro ao objetivo geral que foi conhecer experiências formativas que possam contribuir com a formação dos professores iniciantes para atuarem com crianças atípicas em suas respectivas salas de aula. Como objetivos específicos foram elencados: i) analisar através de experiências vividas por outros professores, como agir e ensinar uma criança atípica; ii) compreender a importância de uma formação inicial e continuada para o trabalho docente na inclusão e por fim, iii) discorrer sobre a necessidade de reformulações no ensino inclusivo brasileiro.

Com a intenção de alcançar os objetivos elencados, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a fim de levantar materiais que estivessem relacionados à temática “formação docente e educação inclusiva” para contribuir com a execução deste trabalho. Esse levantamento bibliográfico é fundamental na fase inicial da pesquisa, “[...] posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do pesquisador com a área de estudo na qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa” (GIL, 2022, p. 59).

No que se refere à abordagem, este estudo se caracteriza como qualitativo, uma vez que a pesquisa teve o ambiente natural como a principal fonte de dados, assim, os problemas “[...] foram estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 13).

Considerando a pessoa entrevistada, por se tratar de uma pesquisa que envolve a formação docente, optou-se por entrevistar uma professora que vivenciasse e/ou já tivesse

vivenciado essa perspectiva da Educação Inclusiva de crianças atípicas. Dessa forma, acerca da seleção dos informantes de uma entrevista, Gil (2022) salienta que “devem ser selecionadas pessoas que estejam articuladas cultural e sensitivamente com a temática proposta” (p. 124).

Para se referir à docente escolhida para a entrevista, o nome fictício Vera Lúcia foi utilizado, visto que, neste caso, essa ação faz com que a conversa seja mais espontânea e o informante se sinta mais confortável para revelar os dados. Isso envolve questões de natureza ética, conforme Lüdke e André (2013, p. 59) alegam, “é uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes”.

A professora Vera Lúcia trabalha em uma escola da rede pública de ensino de Itaperuna-RJ, mais especificamente, na sala de recursos do Ensino Fundamental, sendo que ela tem 42 anos de atuação na área educacional. É relevante mencionar que a entrevista foi gravada por meio de um celular, no dia 22 de junho de 2023, às 17h, na casa de uma das pesquisadoras, tendo duração de 2h.

Em relação à coleta de dados, foi utilizado um dos instrumentos básicos para essa ação, ou seja, a entrevista, a qual possui grande vantagem em comparação às outras técnicas, pois, segundo Lüdke e André (2013):

[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (p. 39-40).

Nesse contexto, visando a dinamicidade do diálogo, à revelação das informações de maneira natural, a entrevista seguiu o modelo semiestruturado, o qual “[...] almeja compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação

social, por meio da [autorreflexão] e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa” (FRASER; GONDIM, 2004 p. 145, grifo nosso).

Sobre a modalidade da entrevista, optou-se por utilizar a aberta, a qual é composta por “[...] questões e sequência predeterminadas, mas com ampla liberdade para responder [...]” (GIL, 2022, p. 124).

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA UM TRABALHO DOCENTE INCLUSIVO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No que cerne a formação inicial, de nível superior, a licenciatura se responsabiliza por formar os docentes no Brasil. Desse modo, torna-se possível dizer que “as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial” (GATTI, 2010, p. 1359).

Existe uma diversidade de licenciaturas e, geralmente, os licenciandos afirmam que as teorias educacionais, ensinadas nesses cursos, não dialogam, de forma integral, com o ambiente da sala de aula, ou seja, não têm uma aplicabilidade completa no contexto escolar, fator que dificulta o trabalho desses futuros professores, os quais se sentem despreparados para encarar a realidade educacional. Essa insegurança na atividade docente está conectada à falta de discussão das seguintes temáticas: “[...] a diversidade humana em todos os seus aspectos [...]; a ausência de discussão clara sobre o que é a inclusão social e escolar e [...] informações específicas sobre as categorias de necessidades especiais e suas relações com o processo de mediação em sala de aula (PILON, 2011, p. 16).

Diante disso, é fundamental que “a formação inicial de professores seja reconceitualizada no sentido de preparar futuros profissionais autônomos, críticos e criativos, promotores do sucesso educativo dos alunos” (ESTEVES, 2005, p. 152). Logo,

torna-se necessário que os problemas existentes no âmbito educacional sejam compreendidos e, sobretudo, discutidos pelas instituições de curso superior, de modo que, aliadas às políticas públicas, consigam reformular os currículos para a promoção de uma formação docente significativa.

É importante destacar que, para ser um professor inclusivo, é preciso compreender o conceito de diversidade, a qual pode ser entendida como: “o conjunto das diferenças e peculiaridades individuais. Portanto, “diversidade é esse conjunto de peculiaridades individuais que não se iguala, que é impossível padronizar, por mais que a sociedade deseje unificar” (FERNANDES, 2004, p. 78). Entender como funciona o trabalho com a diversidade é a chave central para a formação de docentes inclusivos, propiciando, desse modo, uma aprendizagem eficiente, seja dos discentes atípicos, seja dos discentes típicos.

Em relação à inclusão, a diferença está incluída na teia social por meio da valorização e respeito. A característica do educando não têm importância, todos têm o direito de participar do ensino regular. Nesse sentido, a instituição educacional, com uma perspectiva de reestruturação, proporciona, de forma democrática, a inclusão de todos os discentes, onde todos são aceitos e respeitados. Dialogando com essa ideia, Mantoan (2015) salienta que:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas envolve todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele (p. 40).

Diante desse contexto, infere-se que toda criança, atípica ou não, passa pelo mesmo processo de desenvolvimento, assim, elas precisam do mesmo suporte profissional, possuem os mesmos

direitos. Por isso, a inclusão, chamada de Educação Especial pela LDB, assegura às crianças atípicas, o direito à diversidade por meio de experiências distintas, visto que privilegia a educação ofertada na rede regular de ensino: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

A LDB ainda garante a capacitação dos professores para que a inclusão realmente aconteça e todas as crianças tenham um desenvolvimento de qualidade, afirmando que,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: 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. Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Além disso, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu Art 5º, § 2, fala sobre o apoio técnico e financeiro que deve ser ofertado à formação docente, destacando alguns pontos:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

Por sua vez, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, disposta pelo decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, enfatiza que um dos seus objetivos é a promoção da “[...] formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, [...] defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e [...] relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2016).

Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) também abrange a Educação Especial sob a concepção de um processo educacional inclusivo, destacando as seguintes ações:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2014).

Quanto à formação dos profissionais da educação, o PNE pontua que é necessário, implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014).

Observa-se que, por uma perspectiva legal, existe a normatização da formação docente para que o professor exerça a sua profissão, no entanto, é essencial que seja garantida uma formação de qualidade para os profissionais da educação. Conforme Freire (2014) alega, a formação docente está ligada à formação cidadã e, para terem êxito em suas práticas, os

educadores necessitam de uma formação continuada de excelência. Logo, além de ampliarem seus conhecimentos, poderão possibilitar o desenvolvimento das crianças em aspectos distintos, de modo que elas se tornem críticas e participativas no processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se também a Cartilha de Educação Inclusiva, concedida pelo Ministério da Educação (MEC), a qual retrata a importância dos docentes terem um suporte para que a prática inclusiva aconteça, informando que,

O suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica[...], a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade. Outra fonte importante de suporte para o professor do ensino regular é o assessoramento de uma equipe interdisciplinar, que deverá contribuir com seus conhecimentos sobre recursos e métodos para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2004, p. 26).

Assim, torna-se relevante salientar que não é apenas o professor que deve ter o conhecimento acerca do trabalho com crianças atípicas, mas sim toda a equipe educacional que, de certa forma, participa do dia a dia desses educandos. Afinal, muitos profissionais ainda não sabem como lidar com essa situação, justamente devido à ausência de conhecimento, à formação deficitária. Em consonância com essa afirmação, Baraúna e Santos (2010) mencionam que,

Uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho[...] A reflexão deve estar constantemente

presente para que a prática não se torne estática ou inapropriada para uma sociedade em constante transformação (p. 274-275).

Isso mostra que as universidades precisam reformular a formação que oferecem aos docentes, uma vez que essa inadequação no processo formativo gera profissionais inseguros que não sabem como promover uma educação inclusiva. Para isso, é fundamental que as formações previstas nas leis ocorram de maneira significativa, de forma que contemplem a diversidade, as diferenças, fatores primordiais para a inclusão, portanto, ressalta-se a relevância da formação continuada, de modo que os educadores exerçam suas funções adequadamente. Nesse contexto, os sistemas de ensino devem estar comprometidos com a formação dos professores, ou seja, eles precisam ser capazes de planejar e elaborar tarefas diferenciadas que dialoguem com as necessidades e características de cada aluno, seja ele atípico ou não.

UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA E REFLETIDA SOBRE A INCLUSÃO NUMA SALA DE RECURSOS

A fim de saber como funciona o processo de inclusão no ambiente escolar, optou-se por entrevistar uma professora, atuante na sala de recursos, que há anos possui experiência com alunos atípicos. Destaca-se a necessidade de discorrer acerca dessa temática, uma vez que, “se desejarmos uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual todos possam ter possibilidades de vida digna, temos de fazer da inclusão social uma realidade” (BARTALOTTI, 2006, p. 1).

Quando o assunto é inclusão, o laudo está fortemente difundido no contexto escolar, sendo utilizado como parâmetro para solucionar questões educacionais, ou melhor dizendo, para decidir qual será o destino de determinado aluno. A respeito disso, Mantoan (2015) alega que,

Pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, há alunos que correm o risco de serem admitidos e considerados pessoas com deficiência e assim, encaminhados indevidamente aos serviços da educação especial. Outros são igualmente discriminados em programas de ensino compensatório e à parte (p. 37).

Dialogando com essa afirmação, ao ser questionada sobre qual seria o seu maior desafio na inclusão de educandos atípicos, a docente apresentou a sua opinião sobre o laudo no ambiente educacional, dizendo:

É [...] Gente, é complicado para mim, deixa eu explicar o porquê. Porque desde que eu entrei no magistério, que eu me deparo com crianças que precisam de uma outra maneira de aprender. Na minha primeira sala de aula a criança não tinha deficiência, mas ela tinha 9 anos e não tinha aprendido a ler e escrever, entendeu? Existia algum processo, só que naquele tempo, não tinha a conversa que a gente tem hoje, não vou nem citar os recursos, eu não gosto de pensar em inclusão e pensar somente em laudo. Porque as pessoas barram muito na questão “ah, tem laudo”, essa não é a questão, né? Quando a gente pensa em inclusão, a gente tem que pensar em [...] “eu penso no sujeito, sujeito não é um laudo” (VERA LÚCIA, 2023).

Diante disso, se o sujeito faz parte do ambiente social, independente de suas características, ele têm o direito de frequentar os lugares que a sociedade dispõe, conforme Rosa e Papi (2017) salientam,

[...] refletir sobre a relação exclusão/inclusão [...] traz à tona a responsabilidade social de se buscar maneiras de incluir as diferentes pessoas [.....] Considerando-se a função social da escola e o fato de que as pessoas com deficiência têm o direito, assim como as demais pessoas, de avançar na escolarização básica, bem como ter acesso aos diferentes espaços e serviços da sociedade, as condições desse acesso e permanência precisam ser melhoradas, inclusive na escola (p. 3-4).

Complementando a ideia acima, a professora entrevistada faz o seguinte apontamento,

Eu acho que talvez a grande questão do processo de inclusão ainda é a sociedade que temos [...] eu falo a sociedade que temos, porque a escola está dentro de uma sociedade, tá? Então, as leis estão aí, mas é [...] A questão não é ter a lei, a questão é como é que a gente usa essa ferramenta para poder fazer isso acontecer de fato. Então assim, eu acho que a grande questão da inclusão somos nós, sociedade, que a gente fala nos direitos, mas a gente tem muita dificuldade diante desse processo que exige de nós, e eu não me tiro do processo, que exige de nós uma readequação, uma remodelação, exige de nós um esforço, porque [...] ele não é de uma parte, ele tem que ser de um conjunto [...] (VERA LÚCIA, 2023).

Considerando essa fala da docente, torna-se possível dizer que ela é uma profissional consciente, a qual compreende que a educação, sobretudo a educação inclusiva, é um ato coletivo, envolvendo todos que estão na sociedade. Isso corrobora ao que Gadotti (2003) pontua acerca da consciência do ser professor, explicando que ele precisa,

ter uma concepção de educação; ter uma formação política, ética, isto é, [...] respeitar as diferenças; ter uma formação continuada; ser tolerante diante de atitudes, posturas e conhecimentos diferentes; [...] ser reflexivo e crítico; saber relacionar-se com os alunos; ter uma formação geral, polivalente e transversal (p. 39).

Mas, mesmo tendo consciência do seu processo de atuação, entendendo qual o seu papel enquanto profissional da educação, o docente passa por dificuldades, isto é, acaba adoecendo, por ter que lutar sozinho em prol da inclusão, uma vez que as pessoas não entendem que a inclusão é uma questão social. Em consonância com essa situação, a entrevistada faz o seguinte desabafo:

Gente, eu fico doente, aliás, eu estou doente, eu estou afastada porque eu tive um 'piripaque' [...] Eu tive que mediar uma situação

de uma criança de 5 anos e meio, que na anamnese, eu percebi [...] Eu solicitei um atendimento, eu sei que vai ser difícil, porque não se tem um psicólogo infantil [...] Não houve boa vontade, mover. [...] Eu acho assim, é uma questão de todos, não é só de uma parte, né? [...] Eu tenho 42 anos de profissão, tô esperando alguém mostrar que tem interesse para eu poder sair, alguém que queira, alguém que realmente se interesse. É uma questão assim, que tenha interesse, e a gente não vê. Não tem mágica [...] eu acho que você tem que ter disponibilidade e haver uma mudança, mas não é só na escola [...] tem todo um detalhe, tem todo um resto, né? Então, eu compreendo assim, que é dessa forma (VERA LÚCIA, 2023).

Dito isto, Mantoan (2015) esclarece que essa situação precisa mudar, sendo necessária a inovação no contexto escolar, portanto, o entendimento que a inclusão deve ser um papel de todos. É fundamental uma compreensão coletiva, uma visão global, para que, de fato, a mudança aconteça.

O pensamento subdividido [...] é uma grande barreira [...] Nesse sentido, é imprescindível questionar esse modelo de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e que prossegue nos níveis de ensino mais graduados. Toda a trajetória escolar precisa ser repensada, [...] dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e, igualmente, uma visão do essencial e do global (p. 38).

Observa-se, segundo os pressupostos apresentados, que a mudança deve partir, principalmente do processo formativo. Com isso, considerando a sua experiência como mediadora, a educadora destaca qual a formação necessária para que o professor desenvolva a educação inclusiva da melhor forma, quando afirma,

Primeira coisa, é uma outra questão, se vocês pegarem a grade do Curso Normal, vocês vão ver que [...] ele contempla a formação, porque aquelas meninas têm Libras, aquelas meninas têm Atendimento Educacional Especializado, a grade de formação contempla, né? O desconto que eu dou é a idade [...] Vou falar assim,

elas vão muito novas, vão com 15 anos, 16 anos, e talvez, seja a concepção que a gente tenha de aprender e de aprendizagem, que ainda é hoje, que a gente estuda para passar, para tirar nota. [...] Elas recebem toda a parte, eu diria assim: elas recebem as ferramentas. Talvez a grande questão seja a paixão de quem está do outro lado, para contagiar quem está sentado, entendeu? E o outro só pode fazer se ele acreditar. Se ele não acreditar, ele está ali cumprindo uma função, se ele é apenas um fazedor, então vai, vai “passar batido”. Você recebeu ferramenta do Vygotsky, do Piaget, do Wallon, aí você tem inclusive Psicomotricidade na carga horária [...] Eu diria que a formação, se ele tiver Curso Normal, ele tem que ser professor, na minha opinião. E talvez um curso de aperfeiçoamento, um curso de pelo menos 180, 120 horas, porque o resto vai vir com a prática. Mas se ele tem essa fundamentação, se ele é professor, e ele tem essa fundamentação, porque ele estudaria a fundo, a fundo assim, ele teria conteúdos específicos, apesar de ele ter visto lá no Curso Normal, de maneira geral [...] falar em adaptações curriculares, falar na história, isso eles recebem. Então, é como vocês, né? Mas se vocês se interessam por determinado assunto, vocês vão buscar o quê? A Pós-Graduação. E vou contar [pra vocês], vão sair com um monte de dúvida, não vão sair satisfeitas, é contínuo, é contínuo (VERA LÚCIA, 2023).

Pela fala da professora, percebe-se que ela defende a formação continuada, a importância de o docente estar sempre em busca de melhorias para a sua prática, de modo que os aspectos inclusivos sejam contemplados. Assim, Mantoan (2015) apresenta como deve ser a formação docente por meio da valorização da diversidade, das diferenças.

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (p. 81).

A docente também discorreu sobre a sua experiência no que diz respeito à aplicação de conteúdos e/ou atividades para os alunos atípicos, destacando, inclusive, como foi atuar pela primeira vez na sala de aula, com apenas 19 anos:

Eu fui buscar o que eu sabia fazer [...] eu colecionei ponta de lápis, lápis de cor, porque as crianças, algumas não conheciam cores [...] Um ou outro conseguia grafar alguma coisa [...] Eu vou citar nomes, só não vai poder colocar [...] Quem eu conheço, o [João], lindo, parecia um alemão, um italiano, era um menino de uns 9 a 10 anos, a bochecha rosa, você olhava e tinha a sensação que era um bebezão. Esse era o menino, junto com os outros, mas que nessa idade avançada, ele não sabia ler e escrever e ele me incomodava profundamente. Então, por ele e pelos outros que precisavam, eu levei aquilo que eu sabia fazer para a sala de aula. [...] Eu fiz todo um estímulo auditivo, visual. E naquele tempo, a regra daquela escola era: “ah, usa um caminho suave”, mas não tinha para todo mundo, não tinha, você tinha que seguir aquilo ali. Então, o que eu fiz, eu voltei com todos eles [...] Na parte da Matemática, eu fui oferecendo, vendo o que que eles tinham e [...] levei jogos, levei brincadeira, levei lúdico para a sala. E qual foi a grande surpresa? Final do ano [...] Tinha um processo: “Bacadá”, os meninos já estavam lá, já tinham passado pelo “Bacadá”, ou seja, até o [João] já tinha passado pelo processo. [...] Eu estava saindo das fraldas, mas eu achei que era um absurdo, eu acordar às 3h da manhã e não fazer nada por ele. Conclusão: início do ano seguinte, eu não volto para aquela escola (VERA LÚCIA, 2023).

Por sua vez, já em outra instituição de ensino, Vera Lúcia (2023) fez o seguinte relato:

Eles me mandam para uma outra escola, não sei se você vai lembrar ou saber, ou já ouviu falar, que era o Dentinho Madeira, que era ali para cima da Inês Marlene. Uma escolinha isolada. Vou eu dar a licença para a professora, encontro a menina da 4ª série, que era tida como retardada mental. E aí, um dia, eu resolvi aplicar para ela, uma atividade da 4ª série, mas para 4ª série. Então ali, ela interpretava o

que sabia. Sabe o porquê ela era chamada retardada? Porque ela não fazia relação entre número e a quantidade. [...] Com certeza, ela não tinha a base 10 internalizada. O que eu fiz: pus o pé no freio e fui para a representação. Na representação, ela conseguiu fazer. O que eu fiz com aquilo? Peguei a avaliação, peguei tudo e mostrei para a supervisora. E falei: “olha, ela sabe, o que ela não sabe é que o 2, que esse desenho aqui representa as duas quantidades.”

Sendo assim, considerando as suas experiências, a professora entrevistada contou quais os recursos ela gosta de utilizar com os discentes, ressaltando o quanto é importante dar atenção para os educandos, para quem você está ensinando, seja essa criança atípica ou não, afinal, o espaço educacional deve acolher a todos/as:

[...] Eu carregava comigo duas bolsas de livro, eu tinha uma bolsa da minha sogra, que ela enchia de livro para eu levar para escola, então, eu subia a Serra, descia todos os dias, porque 1^a a 4^a é todo dia, né? E eu tive uma criança, que ela não era escolar ouvinte, que o irmão ficou apaixonado, ele disse: “tia, meu irmão está lendo no seu livro [...]” Lá eram poucas crianças [...] E ele não estava na fase escolar ainda, ele ia com o irmão, porque ele era menorzinho, ele ainda não estava na fase de matricular. Então, o que isso vem falar pra gente? Vem mostrar que é a oportunidade, que é a questão de você olhar para o sujeito, quem é que está sentado ali, que sujeito é esse? [...]E eu amo história, eu tive o prazer de frequentar a pré-escola, não nos modos que é hoje [...] A contação de história, a música, apesar de eu não ter nada disso, [eu sou um fiasco], mas eu insisto, eu canto, eu gosto de brincar, então, o brinquedo, ele é muito importante para mim, isso fez toda diferença na minha prática (VERA LÚCIA, 2023, grifo nosso).

Diante das falas apresentadas por Vera Lúcia (2023), visualiza-se que ela sempre buscou adequar a sua prática à realidade e/ou necessidade do aluno, de modo que este pudesse ter uma aprendizagem significativa, isto é, uma participação ativa na sala de aula. Essa ação corresponde ao processo inclusivo que, segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007),

[...] se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos (p. 350).

Sabe-se que a inclusão precisa estar presente na rotina do ser humano, visto que diariamente ele se depara com as diferenças, afinal, a sociedade é composta pela diversidade. Ciente dessa situação, Vera Lúcia (2023) discorreu sobre como ela pratica a inclusão no seu dia a dia, salientando quais são os desafios.

Olha bem, isso é tão natural pra mim, mas não pensem que eu não tenho dificuldades, porque eu tenho. Então, eu vou contar uma história para vocês. Eu tenho um irmão de 50 anos; aos 47, ele teve um AVC, ficou 2 dias desaparecido, a gente não sabia que ele passou mal e estava dentro de casa. [...] Ele teve todo o hemisfério direito comprometido, ou seja, não era para andar, para falar, para enxergar, mas Deus teve misericórdia, ele tá aí, tá vivo, teve que fazer craniotomia. É [suspiro] eu tinha prometido que eu não o colocaria nessa história, mas eu não aguentei. Então assim, porque que eu trouxe isso, eu dou todo dia um passo para frente, um passo para trás, brigo. Deus me abençoou, que eu tenho um cuidador há 4 anos, que fica com a gente à noite, sábado e domingo não. [...] Ele chegou com o olhar parado no teto, [ele não faz passagem ainda], os braços não têm força, ele não tem movimento e como ele é muito grande e não é o lado dominante dele que tá bom, mas ele já, assim [...] voltou a falar, enxerga, ouve. É uma luta porque tudo dele é no passado, né? É difícil, é muito complicado. E aí gente, eu me peço nisso, tem hora que eu tenho que descer do salto, aí a baiana roda, sabe? Eu esqueço e eu tenho que dar umas escovadas nele, n?. Então assim, é uma dicotomia o tempo inteiro, você esquece, aí você tem que ser lembrada, então, a gente tem que tá vigilante porque a gente esquece, a gente age como se tudo fosse natural, mas não é. Como é que eu lido? Eu acho que na vigilância. Mas [...] talvez, o pouco conhecimento que eu tenho, tenha contribuído bastante para o desenvolvimento dele [...] (VERA, 2023, grifo nosso).

Esse relato sobre o processo da inclusão na vida pessoal da docente entrevistada demonstra que exercer o papel inclusivo é desafiador, mas ao mesmo tempo, necessário, para que as pessoas consigam ter uma qualidade de vida, que é um direito de todos. Quando se faz essa afirmação, torna-se

[...] necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independente dos fatores físicos e psíquicos. Nessa perspectiva é que se fala em inclusão, em que todos tenham os mesmos direitos e deveres, construindo um universo que favoreça o crescimento, valorizando as diferenças e o potencial de todos (CIRÍACO, 2020, p. 1).

Ao explicar sobre o conceito de inclusão, Mantoan (2015, p. 65) diz que ela corresponde à “nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”. Essa explicação da autora dialoga com a forma de Vera Lúcia (2023) tratar seus discentes, ao reconhecê-los e, principalmente, respeitar suas diferenças:

Com relação aos alunos, parece muito natural para mim diante do pessoal, mas eu também esbarro com as dificuldades [...] Eu tenho que me policiar, para lembrar quem está a minha frente, eu não vou falar com vocês diferente, porque eu estaria mentindo [...] Eu não tenho dificuldade nenhuma de ver uma criança babando [...] não tenho, sabe como? Amo quando chega um menino assim. Porque eu tô na luta por uma outra cadeirante, porque não tem condição [...] A mãe não está conseguindo levá-la para a escola, mas eu estou buscando um meio de garantir o direito dessa menina [...] porque a mãe não consegue levar. Uma realidade difícil, então, a tentativa seria propor um atendimento domiciliar. É ela ir à escola, e ela fica alegre, ela fica feliz, ela gosta de estar, mas por questões de saúde [não consegue]. Nada me escapa, o sistema querendo que eu faça aquela mãe ficar 4h ali dentro, não tem condição.

Complementando a fala acima e mencionando a relevância do respeito às diferenças no meio social, Vera Lúcia (2023) enfatiza,

E não adianta, gente, só a escola, precisa ser estendido para a comunidade. [...] Então, eu vejo assim, é um conjunto, não é a escola, está muito focada a inclusão na escola, não? É no espaço social desse sujeito, é igualzinho o surdo, você luta lá com ele para aprender, né? Na sala de recursos, a gente tenta ensinar Libras e tal. E quando ele vai ao médico, quando ele vai no comércio? Então, eu acho que isso tem que ser extensivo, é uma questão do social. Eu acho que um todo, a inclusão não é para a escola, a escola é só um detalhe, ela é um ambiente da sociedade.

Desse modo, é fundamental que aconteça uma modificação no pensamento social, na forma de a sociedade lidar com a diversidade humana, pois “não basta garantir a inclusão apenas na sala de aula; [...] é necessário quebrar as algemas da discriminação, do preconceito e da homogeneidade das pessoas, percebendo que todos os sujeitos, com deficiência ou não, devem viver como seres capazes e ativos em uma sociedade” (CIRÍACO, 2020, p. 2).

Gatti (2010) também comenta sobre a relevância da relação entre sociedade e escola, reforçando que “[...] a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (p. 1372). Evidenciando esse discurso da pesquisadora, Vera Lúcia (2023) disse que,

Se a gente não se policiar, a gente esquece o outro [...] Então, acho que [...] é um exercício diário [...] Porque conhecer por conhecer, não te habilita [...] E a gente vai errar, mas nós vamos acertar, né? [...] Eu acho que é uma premissa que ela está posta desde o início dos tempos, só que a gente não compreende ainda, a aceitação do outro [...] Se a gente olhar para dentro da nossa família, quantos a gente tem dificuldade para processar, para digerir [...] Eu tô sendo bastante honesta, é uma reflexão que eu faço o tempo inteiro [...] Por isso, que eu coloco que é uma questão da sociedade, porque é de um todo, a

inclusão não é uma condição só do espaço escolar, ela tem que se expandir [...] Talvez até para a inclusão escolar se tornar algo natural [...] Eu acho assim, ou ajuda, ou atrapalha também, porque se eu deixar me levar pelo que está escrito, eu não vou a lugar nenhum [...] E a gente está na luta [...]

Quando a docente utiliza a expressão “E a gente está na luta”, ela tenta enfatizar que diariamente trabalha em prol da inclusão, fator que pode ser demonstrado por meio da sua atuação na sala de recursos. E, ao ser questionada sobre como ocorre o funcionamento desse espaço, Vera Lúcia (2023) ressaltou que,

A sala de recurso, funciona no contraturno, fora do horário escolar [...] É um espaço que você vai poder trabalhar individualizado ou até com 5 alunos e aí você trabalha com horários [...] um grupo em cada horário ou uma criança em cada horário [...]. Você vai trabalhar as habilidades necessárias para ele atingir o currículo. Qual seria o ideal? Que você tivesse acesso ao professor da sala, que ele te falasse assim: “oh, estou dando esse conteúdo.” E você, em parceria com ele, [pensasse]: “ah, o que a gente pode fazer junto?” O meu viés é o conjunto [...].

Observando os relatos trazidos pela educadora, percebe-se que ela preza pelo trabalho em conjunto, pela compreensão coletiva acerca da necessidade da educação inclusiva. Os seus ideais conversam com o pensamento de Nóvoa (2011, p. 77): “é da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores”.

Pensando nesse diálogo e no papel docente enquanto ser humano e profissional da educação que deve contribuir com a promoção da inclusão no ambiente social, Vera Lúcia (2023) deixou a seguinte mensagem:

Acreditem que é possível porque nós, seres humanos, somos passíveis de mudanças, se vocês não acreditarem nisso, não tem como. Ninguém vai deixar de ser o que é, mas ele pode ser lapidado. Eu tenho essa experiência enquanto Orientadora Educacional das crianças, coordenadora pedagógica, tia, família [...] Tenho essa experiência assim no meu dia a dia. Eu quebro a cara? Quebro! Mas eu prefiro continuar acreditando, porque se eu não acreditar que é possível a mudança, eu não me movimento, eu não dou chance [...] Eu não possibilito a transformação.

Com as informações obtidas por meio da entrevista, percebeu-se que a educação inclusiva ainda é um desafio, por isso, o professor deve estar em um processo permanente de formação, de modo que ele consiga ter um olhar atento para as dificuldades apresentadas pelos seus educandos. Nesse contexto, levar em consideração as necessidades do discente é o ponto de partida para que a inclusão realmente aconteça e o ensino-aprendizagem seja significativo.

PARA CONCLUSÃO OU NÃO: E AGORA JOSÉ? O QUE FAZER PARA QUE ALGO ACONTEÇA?

Capturadas por um sentimento de solidão e abandono do indivíduo, como apresentado por Carlos Drummond de Andrade em seu poema, "E agora José?", na sua falta de esperança e na sensação de estar perdido na vida, sem saber qual direção, à procura de um caminho, de um sentido possível, refletidos a partir dos relatos apresentados pela professora nesta pesquisa, sobre um possível caminho para a reformulação de um ensino inclusivo de qualidade, o poema termina com uma nova questão: "José, para onde?"

Assim também coadunamos, a partir das análises realizadas que, diante de uma visão de mundo pessimista, sugere-se um vestígio de esperança ou de força: José não sabe para onde vai, qual o seu destino ou lugar no mundo, mas "marcha", sobrevive, resiste.

Deste modo, esta pesquisa promoveu uma reflexão sobre como a inclusão tem repercutido no ambiente escolar, tornando-se perceptível que a formação docente apresenta certa fragilidade quando o assunto é educação inclusiva. A falta de entendimento de que é necessário existir um diálogo entre sociedade e escola, fomenta ainda mais a importância da temática do presente trabalho, afinal, o ato inclusivo deve ir além do espaço educacional.

Quanto à atuação dos professores na sala de aula, infere-se que o trabalho em conjunto, isto é, a colaboração entre os educadores, pode proporcionar uma educação de qualidade, se configurando como ferramenta potente para o processo de ensino-aprendizagem. Mas para isso, torna-se imprescindível que o docente esteja sempre refletindo sobre a sua prática, de uma forma que, por meio dos erros, consiga aprender e reinventar a sua maneira de ensinar, de lidar com as necessidades educacionais dos alunos, sendo ou não atípicos.

Sendo assim, além da conscientização educacional, é fundamental a conscientização social, ou seja, a diversidade humana precisa ser valorizada, de modo que os estereótipos sejam abolidos e o respeito às diferenças seja praticado, uma vez que, se o discurso “educação é direito de todos” é feito, as ações em prol disso também devem ser realizadas.

Diante do que foi apresentado, este estudo mostrou o quanto a formação docente está fortemente ligada à aplicação da inclusão, entretanto, esse profissional não pode ser culpabilizado pela falta de inclusão, visto que a comunidade como um todo necessita buscar meios que contribuam com a inclusão dos diferentes sujeitos. Conclui-se que promovê-la não é uma tarefa fácil, porém necessária, visto que as características distintas, as dificuldades e as potencialidades de todos os indivíduos precisam ser respeitadas, e isso só será possível por meio de uma consciência coletiva.

REFERÊNCIAS

BARAÚNA, Silvana Malusá; SANTOS, Amanda Fernandes. Docência universitária: uma perspectiva inclusiva. In: NOVAIS, Gercina Santa; CICILLINI, Graça Aparecida. (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010. p. 269-308.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 10 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Série: Educação inclusiva. v. 3 : a escola. Brasília:2004.

BRASIL. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 29, p.1-7, ago. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ESTEVES, Manuela. **A Investigação enquanto estratégia de formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2005.

FERNANDES, Idilia. A questão da diversidade da condição humana na sociedade. **Revista ADPPUCRS**, Porto Alegre, n. 5, p. 77-86, dez. 2004. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12784837/a-questao-da-diversidade-da-condicao-humana-na-sociedade>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FREIRE, Adriani Pinheiro. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia *et al.* (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2014. p. 77-99.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 31 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PILON, Edivania. **A graduação em Pedagogia e o aprendizado sobre deficiências e inclusão**. 2011. 35 f. Monografia (Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ROSA, Kaira B. da R.; PAPI, Silmara de O. . Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. *In: Congresso Nacional de Educação, v.13, 2017, Curitiba*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/86240874-Os-professores-e-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-no-ensino-comum.html>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CAPÍTULO 6

O QUE FAZER QUANDO NÃO SE SABE O QUE FAZER? UMA ESTRUTURA ESCOLAR E UM CONTRATO DE TRABALHO PARA MEDIAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Jecilda Marins Raymundo da Silva
Lenilda Barros da Cruz Lourenço
Renata Ferraz Pereira de Oliveira
Bárbara Maia das Neves*

A educação inclusiva no ensino regular tornou-se um novo desafio para a escola, levando-a a repensar a maneira pela qual o ensino será desenvolvido. Com o crescente número de alunos com deficiência matriculados na rede básica de ensino, percebe-se que esse aspecto gera no ambiente escolar a necessidade de reformulação em sua estrutura, capacitação dos professores, mediadores e demais profissionais atuantes nas instituições.

Alvim e Novaes (2019, p. 2) relatam que “nessa perspectiva, as escolas assumem esse importante papel de refletir e agir diante do diferente, de trazer novos olhares, de conscientizar toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão”.

Neste entendimento, a educação inclusiva tornou-se um desafio, visando oferecer educação a todos, uma educação igualitária, valorizando as diferenças entre pessoas e grupos, sendo necessário que este modelo de educação busque compreender o ensino e adequá-lo aos desafios nesse novo tempo. Contudo, a inserção desses alunos não será em um futuro próximo, pois já é uma realidade, e o ensino precisa ser adaptado, sair do ensino bancário, como expõem Vargas e Rodrigues (2018, p. 3) a respeito, enfatizando que “[...] o que se vê não dá sinais de transformação ou

reinvenção. O que se vê são instituições escolares tentando cumprir a exigência da inclusão adequando-a aos moldes da escola tradicional [...].”

Em contrapartida, não podemos deixar de destacar as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino. É necessário qualificar o corpo docente, preparando-o para ofertar um ensino real e que atenda a cada aluno diante de seus próprios desafios. Ao entorno do corpo docente, faz-se necessário criar uma rede de apoio, incluindo família, profissionais da saúde, comunidade escolar e profissionais especialistas em crianças com deficiência.

Dessa forma, Vargas e Rodrigues (2018) evidenciam que

Isso nos leva a criticar a inclusão não como quem é contra ela, mas como quem anseia por vê-la concretizada de forma eficaz. [...] Da mesma forma, responsabilizar exclusivamente determinados atores da escola, como o professor ou o mediador, trai o propósito inclusivo. A inclusão exige investimento coletivo (p. 4).

Segundo estes questionamentos, Balbino *et al* (2020, p. 1601) relatam a dificuldade da inclusão e a falta de capacitação dos professores, enfatizando que “dentre os fatores mais relatados, o primeiro diz respeito ao déficit na formação do professor na área de educação inclusiva [...]”. Diante disso, nota-se a necessidade da busca e da oferta de capacitação continuada a esses profissionais, que sejam mais adaptáveis a necessidade vivenciada no dia a dia escolar.

Nesta perspectiva, muitos cursos têm sido ofertados atualmente, contudo, o que se percebe é que ainda estão baseados apenas em teorias que não se aplicam às especificidades dos alunos com deficiência, e nem ao cotidiano da vivência escolar. Sendo assim, o despreparo dos educadores torna-se nítido, deixando-os apreensivos quanto ao domínio de sua prática.

Acerca desses aspectos, Balbino *et al* (2020) relatam ainda que

[...] Esse desconhecimento [...] pode estar relacionado a questões referentes à formação inicial e continuada do professor, as quais

ainda mostram-se carentes nas temáticas inclusivas e, conseqüentemente, geram entraves para efetivos processos de inclusão, tendo em vista que a falta de informação impede também a equipe de desenvolver práticas pedagógicas condizentes com as necessidades de cada aluno (p. 1602).

Apesar de não haver uma receita pronta, ferramentas teóricas estão disponíveis quando aliadas à prática, sendo assim, por mais que seja tudo novo e confuso, a busca por aprimoramentos da prática tendem a trazer segurança e suporte ao profissional para atuar. Neste entendimento, Freire (2002, p. 36) versa que “ensinar existe risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Entendendo a necessidade de intervir neste cenário educacional, surge nas instituições de ensino, como amparo à inclusão, um novo profissional na área da educação, o mediador, que segundo Balbino *et al* (2021, p. 1594), “o mediador escolar atua como intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela no contexto educacional, promovendo a aprendizagem e socialização, repercutindo, diretamente, na inclusão escolar”.

Mediante as questões até aqui mencionadas, a partir do entendimento reflexivo sobre a prática na inclusão, o trabalho deste grupo se iniciou através da observação reflexiva feita por uma das pesquisadoras do estudo, que atuou como mediadora no ensino regular, no município de Cardoso Moreira-RJ. Notou-se um grande índice de alunos com deficiência e o despreparo dos profissionais para atendê-los, segundo relatos de professores da região, devido à falta de capacitação destes. Despertando assim o desejo no grupo de investigar os seguintes questionamentos: Estaria acontecendo mesmo a inclusão desses alunos com deficiência? Sobre a realidade funcional dos mediadores, qual seria o seu verdadeiro papel, mediador ou cuidador? Existe uma parceria desse profissional com o professor? Esses profissionais estariam capacitados para ensinar utilizando estratégias que favorecessem a aprendizagem desses estudantes de forma inclusiva?

Partindo desses pressupostos, o estudo apresenta um breve relato reflexivo acerca do papel do mediador, do professor e do processo de inclusão. O texto buscou embasar-se em teóricos pesquisadores sobre a temática, a partir do desejo de fomentar o aperfeiçoamento na capacitação continuada desses profissionais.

METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A construção deste trabalho teve início com a observação feita pelas autoras desta pesquisa, sobre o município de Cardoso Moreira/RJ, constatando a partir dos relatos de alguns professores que há um grande índice de alunos com deficiência matriculados, o que conseqüentemente gerou a inserção do mediador na rede pública para auxiliar os docentes em suas respectivas salas de aula. Desse modo, as investigações deste texto provocaram reflexões a respeito do fenômeno da mediação, apresentando o seu real papel de atuação na educação inclusiva, a partir de uma parceria com o professor em prol de favorecer a socialização da criança e o seu desenvolvimento.

Para coletar informações que fornecessem evidências sobre o ambiente inclusivo na prática, o grupo buscou realizar uma entrevista como fonte de pesquisa. A cerca deste método, Severino (2014, p. 108) descreve a entrevista como, “uma técnica de coletas de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas ao sujeito pesquisado. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado.”

Sendo assim, o objetivo geral do estudo, pautou-se em analisar o contexto educacional inclusivo retratando os desafios que enfrentam os profissionais da educação, bem como a escola, através de uma entrevista qualitativa. Neste entendimento, Lüdke e André (2018, p. 20) afirmam que “[...] o estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada [...]”.

Neste percurso, a análise do estudo foi realizada no município de Cardoso Moreira/RJ, através de uma entrevista oral feita com uma professora, no dia 09 de junho de 2023, às 15 horas e com uma mediadora, no dia 01 de junho de 2023, às 21 horas, ambas com dois alunos com deficiência. Elas descrevem na entrevista quais aspectos de suas atuações frente a este cenário inclusivo. Acerca deste método de pesquisa, Severino (2014) ressalta que na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio e que a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim, diretamente observados.

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar o contexto educacional inclusivo, retratando os desafios que enfrentam os profissionais da educação, bem como a escola. Já os objetivos específicos se basearam em: i) Descrever a estrutura pedagógica do ambiente escolar; ii) Conhecer a função do mediador e a sua parceria com o professor, e por último, iii) Compreender os desafios que os profissionais da educação enfrentam pela falta de capacitação.

Nesta perspectiva, a pesquisa tentou elucidar, a partir das categorias de análise apresentadas no corpo do texto, fatores que estão ligados diretamente às práticas educativas de inclusão, considerando importante fazer uma breve reflexão sobre o papel do mediador e do professor, enquanto facilitadores do processo de inclusão.

TRILHANDO O CAMINHO DA INCLUSÃO

De acordo com Alvim e Novaes (2019), o projeto de inclusão almeja priorizar uma educação para todos ao incluir os alunos com deficiência no ensino regular, transformando a realidade das escolas, de forma a adaptar tanto o espaço físico, como o pessoal. Neste processo, inicia-se uma busca por uma educação que possa ser integrada a todos, onde a escola seja um lugar de acesso e permanência de qualquer indivíduo, independente de cor, sexo,

raça, religião, origem social, em que suas diferenças não são vistas como algo que possa impedir sua inserção no meio.

Na linha desse desenvolvimento profissional, Mousinho *et al.* (2010) esclarecem que, a inclusão para tornar-se eficaz tem a necessidade de o educador obter conhecimento acerca das deficiências e suas especificidades, capacitando-se para lidar com as diferenças de forma diversificada. Neste sentido, as crianças com deficiência são incluídas dentro dos espaços escolares, com salas cheias de alunos e com profissionais sem capacitação necessária para atuar. Dessa forma, surge uma nova função, a de mediador. Portanto,

O mediador deverá ser capaz de criar condições favoráveis e eficazes para que as capacidades da criança possam ser exploradas ao máximo, não no sentido de eliminar problemas, mas sim de aproveitar as situações e experiências que possam facilitar e incrementar o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma (Ibidem, p. 105).

Acerca dos fatos, faz-se necessário que o mediador tenha um olhar crítico diante das necessidades e capacidades da criança com deficiência, elaborando meios para que esta desenvolva sua aprendizagem, a partir de estratégias promovidas em conjunto com o professor, visando a uma melhor socialização.

Balbino *et al.* (2021) agregam informações pertinentes a esta questão, esclarecendo que,

É de suma importância destacar que o mediador não deve possuir a postura de superproteção, a mediação deve ser realizada em situações necessárias e não deve ser aplicada para contextos em que o aluno consegue dar conta da proposta sozinho. Além disso, outro ponto relevante é que o mediador não é cuidador, apesar de exercer cuidado com a criança, esse profissional desempenha a função de impulsionar as habilidades educacionais, sociais e comunicativas (p. 1597).

Nesta perspectiva, compreende-se que o mediador, apesar de auxiliar nos cuidados necessários à criança, não deve se distanciar da sua real função, que é a de atuar no processo de aprendizagem como um facilitador. “O mediador tem a função de ajudar nas situações vivenciadas no cotidiano da criança direcionando seu aprendizado e a sua socialização” (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 95).

Sendo assim, na mediação escolar, o profissional desempenha um papel importante no dia a dia do aluno, atuando como um intermediário entre a criança e as situações do cotidiano, sem se restringir somente na sala de aula, mas em todo ambiente escolar. Dito isto, Mousinho *et al.* (2010, p. 95) citam que o mediador pode atuar nos seguintes ambientes: “[...] sala de aula, nas dependências da escola, no pátio e nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico [...]”. Os autores ressaltam ainda que “[...] os mediadores escolares podem ser professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, acompanhados pela equipe terapêutica da criança ou adolescente e pela equipe escolar [...]” (Idem, p. 94).

Na atual conjuntura, o mediador terá um importante papel dentro do ambiente escolar, atuando em parceria com o professor, para que juntos alcancem o desenvolvimento pleno do aluno, criando assim um espaço que promova ações pedagógicas e inclusivas. Agregando informações pertinentes a esta questão, entende-se que o professor deve ser o mediador no processo de ensino-aprendizagem, portanto, é necessário que ele busque sempre seu aperfeiçoamento; já que, no atual cenário, os professores, ao se depararem com a educação inclusiva, sentem-se desafiados e despreparados para atuarem em uma sala de aula com alunos atípicos (PIMENTEL, 2012, p. 141).

Neste contexto de crescentes incertezas no ambiente escolar, acerca da prática da educação inclusiva, a adaptação dos professores a esse modelo tem-se transformado em aflição. De acordo com Mantoan (2003, p. 41), “[...] inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema

de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los.”

Ainda a este respeito, Mantoan (2003) corrobora afirmando que

Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas. Outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar as mudanças (p. 12).

Conforme explicita a autora do excerto, com base nessas mudanças, o professor precisa buscar uma formação continuada frente ao processo de inclusão, visando desenvolver percepções e concepções para nortear a inclusão de forma efetiva.

Tendo em vista esse cenário, Mantoan (2003, p. 41) discorre que “a maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em salas de aula é inicialmente rejeitado.”

Com relação aos desafios enfrentados pelos profissionais da educação, Mantoan (2003, p. 42) explicita: “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho”. Portanto, é necessário que a formação continuada seja significativa para a sua autonomia profissional, objetivando um olhar reflexivo diante do processo de escolarização, para ser capaz de desenvolver práticas pedagógicas direcionadas à educação especial.

A este respeito, Nóvoa (1992) evidencia que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 13).

Com base na fala do autor, estar em formação corrobora no desenvolvimento da criticidade e na flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo sempre a inclusão de todos. De modo geral, o educador deve adotar uma postura de persistência e dedicação para alcançar maior êxito no desenvolvimento do aluno; sendo assim, ele tende a ser parte responsável na construção de uma sociedade mais inclusiva. Assim, como já mencionado, “o professor deve ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem, capaz de estimular o desenvolvimento potencial do aluno, pois é através dele que a criança com deficiência pode ou não obter sucesso (ALVIM; NOVAES, 2019, p. 10).

Diante dos fatos, Alvim e Novaes (2019, p. 10) defendem a necessidade de um suporte pedagógico para estes profissionais, “contudo, é preciso que todo o ambiente escolar também colabore nessa estimulação, pois todo o contexto vivenciado pelo sujeito o influencia na obtenção de conhecimentos, facilitando ou não sua aquisição de novos conceitos. ”

Tendo em vista estes posicionamentos, Mantoan (2003, p. 44) menciona que “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chaves de aprimoramento em serviço”. Sendo assim, cabe aos educadores a interação e troca de conhecimentos e a busca de métodos com fundamentos teóricos para a prática de inclusão.

Neste ponto, percebe-se que é essencial a interação entre os professores, direção e toda equipe pedagógica, para que aconteça uma troca de ideias e informações. Isso possibilitará aos educadores engajamento, aprendizagem coletiva e suporte nas situações que possam ser difíceis e adversas.

A ESTRUTURA PEDAGÓGICA COMO SUPORTE NA INCLUSÃO

A estrutura pedagógica é um grande suporte dentro da educação inclusiva, pois é a partir dela que irão surgir novos planos

para uma educação adequada à inclusão. Com o objetivo de entender o perfil dos profissionais perante o caminhar da inclusão escolar, foi realizada uma entrevista na cidade já citada, com duas profissionais na área da educação, buscando entender através dos relatos as experiências e os desafios vivenciados por elas. A entrevista foi realizada com a mediadora de nome fictício “Ana”, que tem o Curso Normal e está cursando a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro, e atua como mediadora há quase um ano. A segunda entrevistada é a professora intitulada “Estela”, com formação em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão Escolar, que atua como professora do Ensino Fundamental I, com turma de 5º ano, pelo terceiro ano consecutivo.

Diante dos relatos apresentados no decorrer desta investigação, compreende-se que para auxiliar no dia a dia de um aluno atípico é necessário o auxílio de recursos pedagógicos, que neste caso, devem se vincular à condição do aluno. Sobre essa realidade, Mousinho *et al.* (2010, p. 103) relatam que, [...] “usar uma grande variedade de materiais oferece mais chances de ser bem-sucedido.” Com isso, faz-se necessário conhecer as dificuldades de cada aluno, pois cada um irá se adaptar a uma estratégia diferente, portanto, não se deve adotar uma única maneira de trabalhar. Sendo assim, torna-se indispensável ao educador buscar apoio da equipe pedagógica na elaboração de novas estratégias em suas atividades que alcancem a necessidade e a especificidade de cada aluno. Acerca disso, a mediadora relatou um pouco dessa realidade,

Na Educação Infantil não há muito recurso. A professora tem feito algumas coisas, mas na escola não tem esse recurso e no Ensino Fundamental muito menos. [...] É a mesma atividade no caso, a professora faz algumas atividades diferentes de alfabetização, passa para eu dar para as crianças naquele dia. Mas não há diferença, é papel, é folha, é atividade mesmo, aquela coisa de ler. Fica dentro de sala, e a sala é barulhenta, eu percebo até que um pouco atrapalha os meus alunos, principalmente com o TEA, mas não há uma

didática específica para eles diferente, não tem conteúdo adaptado (ANA, 2023).

Diante da realidade vivenciada, a mediadora Ana comenta a falta de recursos para desenvolver um trabalho significativo. É possível perceber o seu empenho, contudo, não alcança um bom resultado pela falta de suporte. Partindo deste relato, Mousinho *et al.* (2010, p. 11) enfatizam a importância de se abandonar o ensino tradicional, vinculando o currículo escolar ao Projeto Político-Pedagógico, visando atender às necessidades do público-alvo.

Para Mantoan (2003, p. 18), é necessário eliminar a exclusão dentro e fora da escola, porque, apesar de desafiador, torna-se fundamental para que haja avanços e para que ocorra a verdadeira inclusão. Ana (2023) ainda compartilha conosco sua opinião sobre esse processo de inclusão e algumas dificuldades vivenciadas, dizendo: “– Eles estão ali, estão participando, mas eu acho que ainda não estão totalmente integrados [...]. Porque ainda tem dificuldades que precisam ser trabalhadas [...]”.

A partir do que foi pontuado pela mediadora em sua fala, são poucas as vezes que de fato acontece a inclusão dos alunos atípicos no dia a dia escolar. Ainda existe a dificuldade de se trabalhar com os demais alunos mediante a interação com as crianças atípicas. Considerando o esclarecido, Mendes e Malheiro (2012) fazem uma crítica sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) trabalhado fora do contexto escolar, afastando-se da prática cotidiana em sala de aula, o que torna a exclusão ainda mais presente, já que o atendimento deste profissional proporciona uma barreira entre alunos atípicos e os denominados “normais”. Elas salientam que “nesse sentido o AEE separado da classe comum é uma visão conservadora, pois é nesses *locus que* se acomoda a diferença enquanto que o resto todo da escola se mantém como está” (2012, p. 363, grifo no original).

A professora entrevistada descreve como funciona o atendimento especializado aos alunos de inclusão.

[...] a gente tem esse suporte na escola, tem a professora também da sala de inclusão, a gente tem uma sala multifuncional para atender também contraturno esses alunos [...] Além da gente estar com o aluno na sala regular tem esse acompanhamento também contraturno com essa professora de inclusão (ESTELA, 2023).

A partir do relato da professora, compreende-se que, no contexto escolar esse atendimento se apresenta como uma das ferramentas do suporte pedagógico; outra ferramenta complementar seria a sala de recursos que tem como intuito auxiliar no contraturno o aluno. Contudo, a mediadora Ana discorre sobre esse funcionamento da sala de recursos em seus locais de trabalho,

Então, no momento só tem a sala de recurso numa escola, né?! Porque na outra, o primeiro turno não tem uma sala de recurso, uma sala própria para receber eles, tanto é que às vezes fazem atividades no pátio, fazem atividade na mesa do pátio. Não tem um lugar próprio. Já na outra escola, tem. Mas assim não é apresentável, não tem muita coisa, é mais um espaço com tapete no chão (ANA, 2023).

Coadunando com o relato da mediadora, o Decreto de nº 6.571 (BRASIL, 2010, p. 5), preconiza que “[...] as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Sendo assim, pode-se observar que apesar de ser garantido por lei, ainda é uma realidade muito distante, e quando fornecida é totalmente despreparada e sem recursos, como relatou a mediadora.

Partindo do contexto vivenciado pela mediadora, indagamos a respeito de sua visão da escola, de forma geral, sobre a socialização do aluno no ambiente escolar.

Ainda tem olhos tortos, né? Ainda tem o que pegar junto ainda, que às vezes a criança está lá naquele momento de crise e a gente está tentando fazer o nosso melhor e as pessoas pegam e falam, “segura

esse menino! ". Não pega junto, não ajuda para tentar acalmar, né? Hoje aconteceu comigo, porque meu aluno ficou muito agitado, a professora fazia uma atividade que precisava do bambolê, a professora botava o bambolê no chão, ele pegava o bambolê e jogava longe, batia na cabeça, no chão, fazia tudo. Eu que tive que acalmá-lo (ANA, 2023).

Em virtude desta fala, é possível compreender que existe uma necessidade de toda a equipe escolar estar preparada para amparar a criança atípica em suas necessidades, desenvolvendo uma parceria entre o corpo escolar e o mediador, para favorecer a estabilidade do aluno no ambiente escolar. "Quanto mais os profissionais que assistem a criança estiverem preparados, maior será o desenvolvimento dela e, conseqüentemente, o êxito profissional daqueles que nela investem" (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 104).

Com base no relato, Estela explana a contribuição da gestão e de coordenação pedagógica da escola onde atua como docente, tendo o auxílio do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) na orientação, elaboração de materiais adaptados e nos procedimentos necessários aos alunos atípicos.

Sobre esse apoio ela menciona:

Então, aqui no município a gente tem o NAEE, né?! Que visa dar esse suporte, eles fazem acompanhamento com as escolas, com o professor da sala de inclusão [...] também com a gente, os regentes, que temos alunos laudados e eles orientam, tem documentação e a gente tem que seguir algumas orientações [...]. Então, a gente faz materiais adaptados, eles passam sugestão, a gente tem um grupo de *WhatsApp*. Então eles dão algumas sugestões para trabalhar em sala de aula com esses alunos laudados (ESTELA, 2023).

O acompanhamento relatado pela professora apesar de ser de grande importância, leva-nos a fazer uma reflexão quanto ao suporte oferecido aos educadores, pois contradiz com a necessidade individual de cada criança, como esclarece Mousinho *et al.* (2010, p. 105) afirmando que

As crianças devem ser comparadas com elas mesmas, avaliando quais habilidades foram desenvolvidas num determinado espaço de tempo. Portanto, apesar de apresentarmos uma gama de sugestões para favorecer a adaptação da criança ao ambiente escolar e do ambiente escolar à criança, é fundamental que todos os envolvidos no processo tenham conhecimento e sensibilidade para identificar o que é específico para cada aprendiz.

Fundamentando-nos nas considerações dos autores, quanto ao suporte pedagógico, faz-se necessário fornecer recursos que auxiliem o desenvolvimento integral da criança atípica. Esse amparo deve ser oferecido visando à inclusão, socialização e adaptação no ambiente escolar. Acerca desses fatos, essas ferramentas deveriam ser alicerçadas ao trabalho dos professores e mediadores especialmente em sala de aula, estimulando o trabalho colaborativo.

A FUNÇÃO DO MEDIADOR E A SUA PARCERIA COM O PROFESSOR

O trabalho de inclusão, apesar de árduo, quando trabalhado em conjunto com o professor e o mediador, proporciona frutos positivos tanto para o aluno quanto para os educadores. Para tanto, entender o que cabe a cada profissional tem sido um tanto confuso, nesse novo cenário de inclusão. Compreende-se então, segundo Mousinho *et al.* (2010, p. 95), que a função do mediador é a de facilitador, objetivando a criança, por meio de situações cotidianas e informações a serem estimuladas, tornando-se significativas para o seu desenvolvimento pessoal e social. Ele ainda cita que “a principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação [...]” (Ibidem). O que é ainda afirmado por Balbino *et al.* (2020, p. 1597) quando diz que “é de suma importância destacar que o mediador não deve possuir postura de superproteção, a mediação deve ser realizada em situações e não

deve ser aplicada para contextos em que o aluno consegue dar conta da proposta sozinho.”

Corroborando com os autores, Vargas e Rodrigues (2018) afirmam ainda que

O mediador, além de ser o inventor de sua prática, o é também de seu lugar. A priori, eles não possuíam um lugar. Entraram na escola e inauguraram um campo de trabalho, um espaço de ação. Foram convocados a habitar o entre; era preciso explicar o que eram, e também o que não eram. Explicar que não eram assistentes, ajudantes, auxiliares ou cuidadores, apesar de assistirem, ajudarem, auxiliarem e cuidarem. Era preciso demonstrar em que diferiam, era preciso dialogar com o outro escolar — alunos, professores, diretores, funcionários, etc. — e com ele construir uma troca, uma parceria, um plano comum (p. 18-19).

A construção de trocas refletidas pelas autoras torna-se o prepulsor do desenvolvimento genuíno entre os educadores, nela é possível reforçar laços, estratégias e desenvolver parcerias de sucesso. Nesse ínterim, tendo em vista reforçar a relação de parceria entre os professores e os mediadores, selecionamos para agregar ao texto uma parte da entrevista realizada com as educadoras já citadas. A partir dos seus relatos será possível vislumbrar uma parcela da realidade atual; sendo assim, para entender o andamento da reciprocidade e a parceria do professor com o mediador, Ana antecipa a sua fala, “ – Eu não tenho o que reclamar das professoras em que eu auxílio [...] elas pegam junto sim [...]” (ANA, 2023).

A relação entre o mediador e o professor deve ocorrer do mesmo modo relatado por Ana. A parceria mútua entre as partes é de fato um ponto positivo quando colocada em prática, porém, o que muito tem ocorrido é a segregação entre professores e mediadores, levando a escola e muitos professores a transferirem suas responsabilidades somente aos mediadores. O mediador não deve ser encarado como professor principal do aluno, e nem ser isolado junto com a criança, pelo contrário, ele assume o papel de

articulador, aproximando-se da equipe escolar levantando questões para a criação no como e quando desenvolver atividades que auxiliem dentro e fora da sala de aula (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 97).

Ainda sobre a relação de parceria entre professor e mediador, Estela garante ter um bom relacionamento em sala de aula com a mediadora, afirmando o seguinte:

[...] Ela colabora nas atividades, ajuda os dois meninos que ela acompanha, está sempre ali conversando comigo, a gente tem uma boa troca. Então, a gente está bem assim afinadinha para desenvolver o melhor para esses dois garotos que estão com a gente esse ano, dois adolescentes, inclusive estão com 15 anos (ESTELA, 2023).

A importância de uma troca colaborativa entre os educadores, como mencionada pela professora, favorece a elaboração de atividades que promovam encorajamento no fazer do aluno e no engajamento entre as partes envolvidas. Para Mousinho *et al.* (2010, p. 104), o mediador deve atuar de forma a promover interação entre professor e aluno, desenvolvendo um planejamento para interagir com a criança. Com isso, esclarece que “ [...] é fundamental ter sensibilidade para que o professor não se sinta invadido, mas que ele entenda o mediador como um parceiro profissional que entrou na turma dele para somar.”

Nessa lógica, Estela expõe sua percepção sobre a presença da mediadora em sua sala de aula.

Ao meu ver ela é fundamental [...] está me ajudando muito porque além de estar lidando com toda essa diversidade dos demais alunos que não são laudados, eu ainda tenho que dá suporte a ela e a esses dois alunos. Então, a gente tendo essa boa parceria está tendo muito resultado e a gente vê o interesse dela em ajudar [...]. Então, para mim é fundamental a mediadora (ESTELA, 2023).

A professora considera importante a presença da mediadora em sala de aula e ainda afirma que a parceria entre ambas é

fundamental, e esse aspecto vem sendo o motivo dos avanços obtidos. Neste ínterim, Estela ainda avalia o trabalho da mediação na instituição de ensino onde atua e esboça o necessário para que esse trabalho tenha qualidade na inclusão,

[...] Ter esse auxílio, esse mediador para estar ajudando no avanço daquela criança, já que o professor sozinho para dar conta de tudo numa sala de aula é difícil, quase impossível para alguns, muito complicado. Então, o mediador vem para ajudar mesmo, né?! É aquele mediador que está ali também, expressando assim, boa vontade, interesse, né?! Mente aberta! Estar ali para a parceria junto com o professor regente, né?! Aí sim, vem para somar (ESTELA, 2023).

A professora Estela expõe o trabalho do mediador como fundamental para o desenvolvimento geral da turma e principalmente da criança atípica. Deste modo, Mousinho *et al.* (2010, p. 95) ainda afirmam que [...] “eles ajudam com as atividades e trabalhos de adaptação individualizada, a fim de permitir que os professores ganhem tempo com as demais atividades do dia a dia [...].”

Considerando o importante papel do mediador em sala de aula, perguntamos se o mediador na escola está exercendo mais a função de mediador ou de cuidador, e a professora compartilha conosco sua visão e ainda relata como é na escola onde atua, esclarecendo:

Então, isso depende da criança porque tem a criança que precisa de um mediador/cuidador, precisa de auxílio na hora da alimentação. Isso lá na escola a gente tem cadeirante, a gente tem alunos que usam fralda, tem mediador que se sente à vontade de fazer isso, ou faz por obrigação. Por exemplo, tem uma aluna lá que ela usa fralda, aí deixa para o momento do recreio para a mãe aparecer na escola e trocar a fralda dela, mas são crianças que já tem um grau grave, então, além de um mediador para orientar na aprendizagem, ela precisa de um cuidador, a não ser que a educação tivesse uma visão de contratar um mediador e um cuidador [...] (ESTELA, 2023).

No decurso de sua fala, é possível perceber que o mediador tem a sua função confundida com a de um cuidador, seja pelos aspectos de necessidades básicas apresentadas por seus alunos atípicos, seja pela possível falta de suporte por parte da educação. Considerar a mediação como um trabalho flexível e ajustável a outras funções pode ser um impedimento, ou até mesmo um empecilho ao exercer sua real função, que deve ser a de mediar o aprendizado e as relações sociais.

O propósito de sua função irá se perder na perspectiva do diagnóstico e necessidades presentes, ressaltando a falta de autonomia e esboçando que seu papel ali está pautado no cuidado da condição e não sobre o desenvolvimento do aluno, como enfatizam Vargas e Rodrigues (2018, p. 13) quando afirmam que “o mediador corre o risco de trabalhar para que o aluno se adapte às regras para ser incluído, de ser mais uma prescrição médica, mais um olhar medicalizante, que atribui o fracasso do aluno a uma condição física, neural ou intelectual.”

Para as autoras Vargas e Rodrigues (2018), fica claro a necessidade de os mediadores serem os propulsores do desenvolvimento do aprendizado, atentando-se ao fato de que o amparo às necessidades da criança não seja fator preponderante de sua função. Contudo, a partir dos relatos nesta entrevista pode-se perceber que a função de cuidador tem se manifestado com grande domínio nas escolas, como relata a mediadora Ana ao ser entrevistada acerca da sua função de mediadora ou cuidadora. Ela responde que “- Muita das vezes é mais a de cuidadora. É mais ali ficar vigiando que às vezes o conhecimento, o ali da atividade, do aprendizado, de atividade não, o aprendizado às vezes fica um pouco para trás” (ANA, 2023).

Na entrevista com a mediadora e a professora, foi possível perceber os desafios encontrados na implementação de uma real inclusão, na qual os profissionais estão inseridos nesse novo perfil de educação sem discernimento de suas atribuições frente a esse cenário.

Acerca dos fatos, Estela menciona sua percepção sobre seus companheiros de profissão.

Então, tem professor que está se matando... tadinhos! Eles ficam assim, sem saber o que fazer [...] tem muitos professores perdidos [...] uns até tentam se enquadrar nessas novidades, mas sei lá, parece que têm algumas limitações, né?! E outros estão acomodados [...] e têm muitos que ficam perdidos, quanto maior o grau da deficiência mais ficam assim, perdidos e nervosos [...] (ESTELA, 2023).

Alvim e Novaes (2019, p. 10) salientam que “o professor deve ser mediador no processo de ensino e aprendizagem, sendo capaz de estimular o desenvolvimento potencial do aluno, pois é através dele que a criança com deficiência pode ou não obter sucesso [...]”. Nesta linha de pensamento, alicerçado ao relato da professora de que muitos profissionais estão acomodados e não buscam maior conhecimento sobre a temática por ser algo novo e difícil, compreende-se que a dificuldade para trabalhar com o aluno de inclusão está na falta de preparo de suas funções didático-pedagógicas. Esses educadores precisam buscar e receber capacitação para que tenham maior domínio sobre a prática exercida em sala de aula e maior controle de suas emoções.

OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELA FALTA DE CAPACITAÇÃO

O despreparo didático-pedagógico dos profissionais na área da educação inclusiva tem sido um dos grandes vilões para o exercício de suas funções. Portanto, a falta de capacitação adequada aos profissionais impacta diretamente na necessidade do aluno atípico, e esse aspecto tem deixado professores e demais atuantes da área educacional desgastados e receosos quanto à sua atuação.

A esse respeito, Mousinho *et al.* (2010) declaram que

A singularidade é uma questão central na compreensão do desenvolvimento infantil. Esta premissa requer dos profissionais um trabalho individualizado. Cada criança tem diferentes necessidades educacionais, cada um deles tem pontos fortes e desafios diferentes, valores, interesses pessoais e personalidade única. Além disso, os

sintomas encontrados se manifestam de forma diferente. Portanto, não é possível estabelecer uma receita única para trabalhar. O que funciona para um, talvez não seja tão útil para outra criança. Conhecer o aluno que será acompanhado pela mediação, discutir com a equipe pedagógica da escola e com a equipe de apoio terapêutico são pontos fundamentais para atender à necessidade específica e assim alcançar os objetivos estabelecidos pela equipe (p. 103).

Neste entendimento, com relação às características diversas de cada aluno, ressaltadas pelos autores do excerto, torna-se preponderante a elaboração de uma estratégia de ensino que se faça funcional, ressalvo que esta é uma realidade irreal da atual educação inclusiva. Com isso, apesar de o suporte que educadores vêm recebendo através de capacitações, eles não se adequam à singularidade de cada aluno inclusivo.

A esse respeito, a professora entrevistada verbaliza sobre os cursos de capacitação, seus impactos na prática, e quanto aos professores estarem aptos para trabalharem com a inclusão.

Então, ninguém está preparado para lidar com aluno especial, primeiramente esse negócio de inclusão, se for pensar em documentação específica a maioria não está ou quase ninguém, quem que faz? É muito raro fazer [...] Falta prática, eu sinto que falta prática e poderia ser uma coisa menor também, junta todo mundo que tem alunos autistas, alunos com TEA e dá uma intensificação sobre aquele tema ou por escola, né?! Ver os laudos que têm na escola, aí chama um grupo para dar o curso, aula prática, o que for, mas sobre aqueles laudos, entendeu?! [...] (ESTELA, 2023).

Na entrevista, Estela relata sua vivência com os anseios e as incertezas no cenário inclusivo sem um suporte de capacitação que lhe proporcione trabalhar com seus alunos laudados. Ela busca e faz o melhor por seus discentes, mas é visível o seu desejo de ofertar um trabalho que traga resultados e o desenvolvimento de suas potencialidades. Contudo, como já explanado, os cursos ofertados ainda não se adequam às singularidades dessas crianças, esse processo ainda se faz lento e gradativo, porém, faz-se preciso.

Dentro dos aspectos de formação, assim como a qualificação dos educadores tem sido um fator de impacto na educação inclusiva, não menos importante, a preparação de atuação do mediador deve ser igualmente pensada. Sobre esta perspectiva, a professora conta como tem sido a oferta e requisito destes profissionais já em atuação, relatando que

Mediador, aqui no município, eu não sei em outros lugares, mas é o aluno que está cursando, né?! Então é aquilo, é um estudante, é novo, está no início, ele não vai ter experiência é óbvio, ele não sabe lidar com a situação. Mas se pudesse assim, o mediador ser uma pessoa formada, ter faculdade, a especialização, entendeu?! Aí seria melhor ainda, porque, aí ele realmente teria domínio daquilo que está fazendo, porque infelizmente mediador sendo um estagiário ou qualquer outra pessoa que não tenha formação na área, ele ainda vai estar tendo dificuldade [...] (ESTELA, 2023).

Ao descrever a formação dos mediadores a entrevistada noticia algo muito relevante, afirmando que estes profissionais estão sendo inseridos no ambiente escolar apenas por cursarem licenciaturas. Sem menosprezar as devidas graduações, estes cursos de formação, de acordo com a professora, não darão o devido suporte necessário ao trabalho de mediação. O mediador precisa receber constante capacitação para lidar com os alunos atípicos, nos variados ambientes escolares, sobre como desenvolver o aprendizado e as relações de socialização do aluno, conhecendo a fundo a deficiência e as possíveis potencialidades.

A esse respeito, Ana (2023), a mediadora desta entrevista, relata não ter recebido uma formação adequada do município para atuar em sua função, “Uma formação adequada? Não, eles não ofertaram.” Em sua fala, alega não ter recebido capacitação e, assim como ela, muitos mediadores estão atuando do mesmo modo, pois apesar da obrigatoriedade da mediação nas instituições de ensino, a formação desses profissionais não acompanha sua inserção nas escolas.

Portanto, mediante a investigação, observou-se que o diálogo com a mediadora e a professora expôs a real situação vivenciada

por profissionais da educação que se encontram no dilema da educação inclusiva. Diante dos relatos, foi possível entender e levar em conta todos os obstáculos que permeiam a educação inclusiva. Nesta perspectiva, Mousinho *et al.* (2010, p. 105) afirmam que “a educação inclusiva é um ‘estudo de caso’, o que significa dizer que cada caso é único[...]”. De acordo com os autores, todos os envolvidos, tanto os profissionais, como também os familiares, devem levar em consideração as características da criança para o seu desenvolvimento e crescimento educacional.

REFLEXÕES FINAIS

As entrevistas realizadas com as duas profissionais da educação apresentam a possibilidade de vislumbre sobre a atual educação inclusiva nas escolas. Os compartilhamentos sobre as vivências diárias, seus desafios, dificuldades sobre a prática inclusiva, leva-nos à reflexão sobre a educação desses alunos, e, conseqüentemente, o impacto da mediação como parcela responsável desse desenvolvimento. Sendo assim, as obras usadas para o estudo e produção desta pesquisa científica e os dados adquiridos levam-nos a compreender que a estrutura pedagógica é de suma importância para o desenvolvimento do aluno.

Foi observado nos relatos que um dos grandes desafios para a realização do trabalho de inclusão está na falta de material adaptado, que atenda diretamente às especificidades da deficiência e às singularidades do aluno. Nesse ínterim, a mediação escolar tem sido motivo de grande investigação em todos os aspectos, pois foi observado que os mediadores têm exercido como função principal a de cuidador, que, apesar de fazer parte de sua função, não deve estar à frente da promoção do desenvolvimento intelectual e social nos ambientes escolares.

Portanto, esses fatos têm ocorrido devido à falta de capacitação desses profissionais. Nos relatos das entrevistadas, é notória a necessidade de um suporte maior, em que haja uma parceria entre professor e mediador, juntamente com a equipe

escolar. O mediador sozinho, assim como o professor, não conseguirá alcançar bons resultados trabalhando de forma isolada, faz-se necessário o apoio de todo o corpo escolar. Além disso, a estrutura escolar deve ser organizada para oferecer um suporte pedagógico que ampare os profissionais da educação no desenvolvimento de atividades que atendam às necessidades de cada aluno atípico, a partir da sua deficiência.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Adriano Simioni; NOVAES, Monique Pimenta. A importância do mediador no processo de inclusão dos deficientes no ensino regular. **Psicologia.pt**, O portal dos psicólogos, 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1342.pdf>. Acesso em: 07 Set. 2023.

BALBINO, Eliza Maria Santos *et al.* O aluno com transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. Volume 6, **Diversitas Journal**, Jan./mar. 2021. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed., São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? 2012, p. 363. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2012.

MOUSINHO, Renata *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, vol. 27 n. 82, São Paulo, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010. Acesso em: 14 Set. 2023.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Universidade de Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 07 Set. 2023.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão. Saberes necessários e percursos formativos. 2012. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA). 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. Editora Cortez. São Paulo, 2014.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/s8SxgsjHKgdg7bRPnm6chTr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 Set. 2023.

CAPÍTULO 7

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR DURANTE E DEPOIS DA PANDEMIA: uma experiência narrada

Açucena Aparecida Alves Freitas Peixoto

Maria Izabela Ramos Felipe da Silva

Priscila de Souza Santana Fortunato

João Manoel Magalhães Cruz

Os efeitos da Covid-19 são inéditos em todo o mundo, principalmente em países como o Brasil, com sistemas de governança e saúde pública bem fragilizados. A pandemia, de qualquer forma, afetou todos os setores, colocando a sociedade em estado de alerta e causando diversas consequências que ainda estão sendo analisadas, pois a Covid - 19 continua em curso, embora em declínio.

No entanto, deve-se notar que não vamos nos concentrar em todos os efeitos e consequências da pandemia. Visto que o propósito deste trabalho é avaliar quais foram os desafios e as superações da gestão escolar para a permanência dos seus alunos no sistema educativo.

Devido à descoberta da Covid-19 no Brasil e com seu alto índice de contágio, em alguns casos com consequências irreversíveis, tendo em vista a morte como seu principal resultado, todas as escolas foram forçadas a fechar suas portas e proibidas de receber seus alunos e funcionários por causa da aglomeração de pessoas. Sendo assim, os gestores das escolas junto ao ministério da educação tiveram que adotar medidas cabíveis para que o ensino e a aprendizagem não parassem, adotando o ensino remoto como meio de contato entre professores, alunos e funcionários em geral.

Em parte funcionou, mas em muitos casos não deu certo em decorrência da falta de recursos por parte dos alunos, muitos não tinham acesso ao computador, celular e nem mesmo Internet. E também existia uma parcela de alunos que sequer assistiam às aulas e, realizavam as tarefas propostas pelos professores (GATTI, 2020; NÓVOA, 2022).

Com a volta às aulas, algumas dificuldades foram percebidas nos alunos e medidas passaram a ser adotadas pela gestão escolar para atender a todos da melhor forma. Com esse cenário, surge a seguinte questão-problema: Quais medidas a gestão escolar precisou tomar para atender seus alunos? E os demais colaboradores da escola, assim como os professores, como foram orientados por esta gestão?

Espera-se, a partir das questões supracitadas, que os resultados desta pesquisa colabore em alguma forma para identificar as melhores estratégias tomadas pelos gestores escolares como possibilidade de romper as barreiras impostas pela pandemia.

CAMINHO METODOLÓGICO

Pesquisar é saber planejar, é atingir os objetivos pretendidos através da construção de um caminho metodológico (MATIAS-PEREIRA, 2010). Deste modo, a presente pesquisa teve como principal objetivo de estudo avaliar quais foram os impactos e desafios da gestão escolar para a permanência dos seus alunos no sistema educativo durante e depois da pandemia. Em seus objetivos específicos, pretendeu-se, conhecer as dificuldades enfrentadas pela gestão de uma escola municipal da zona rural de São José de Ubá/RJ durante a pandemia e descrever as percepções e experiências dessa gestão escolar quanto aos desafios enfrentados após a pandemia.

A metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa do tipo narrativa, que se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para

além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Tomando como referência o espaço que constitui a pesquisa narrativa, o pesquisador encontra-se sempre num “entremeio”, isso porque os participantes da pesquisa, os contextos pesquisados e os próprios pesquisadores constituem-se a partir de dimensões temporais, espaciais, pessoais e sociais. São vidas e histórias em movimento – tanto dos participantes da pesquisa quanto dos pesquisadores (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A pesquisa contou com um estudo do tipo exploratório, de natureza qualitativa, sendo aquela que habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas e coletas de dados (GIL, 2008). Sendo o instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, contou com perguntas de simples interpretação, utilizando o método por meio de uma experiência narrada, para que assim, as pesquisadoras tivessem a oportunidade de relatar mais sobre os desafios da gestão escolar pós-pandemia.

Como sujeito da pesquisa, contou-se com a participação de uma gestora escolar de uma escola pública do município de São José de Ubá/RJ. Para coleta de dados, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, do tipo narrativa, realizada de forma presencial pelas autoras, no dia 26 de maio de 2023, às 14 horas do horário de Brasília.

GESTÃO ESCOLAR: O QUE FAZER, COMO FAZER?

Várias questões surgem relativamente ao desenvolvimento das funções de uma gestão escolar. Existem muitos estudos que tratam desse tema, entretanto, este estudo apresenta os desafios aos quais a gestão representada por sua comunidade e equipe escolar enfrentam/ou para se adequar as mudanças ocorridas em tempo de pós-pandemia.

Desse modo, a princípio, este estudo trata de aspectos relevantes da gestão escolar e suas dimensões para que assim o leitor possa obter uma melhor compreensão sobre o tema

apresentado. Embora a gestão escolar, geralmente, inclua em sua prática os aspectos técnicos, burocráticos, planejadores e organizacionais da administração, sua concepção vai além da administração escolar e inclui também atividades políticas e educacionais.

De certa forma, a gestão escolar vem sendo enquadrada e reestruturada nos últimos anos como um conceito historicamente instituído e repleto de valores e significados específicos tirados de contextos políticos e educacionais. Deste modo, a literatura afirma que esse conceito estava inicialmente voltado para os aspectos mais administrativos da função e que de acordo com as mudanças sociais e históricas reforçadas pela legislação vigente, iniciou-se a busca pelo conteúdo pedagógico e político do termo (NÓVOA, 2022).

Esse termo “gestão escolar” é comparativamente novo, ganhando destaque acadêmico e na literatura depois da década de 1990. Entretanto, as mudanças tanto do termo da gestão escolar quanto na forma como as instituições de ensino devem ser geridas, ocorreu após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu, entre outras diretrizes, a gestão democrática e participativa das escolas públicas (RABELLO, *et al.*, 2021).

O estudo desse tema oferece uma oportunidade para repensar os fundamentos jurídicos da implementação da gestão democrática, que se referem ao significado das normas constitucionais, cuja observância é fundamental, com opções que contribuem para uma plena eficiência entre os pilares de sustentação da gestão jurídica (GUEDES; ROSA; ANJOS, 2021).

Assim sendo, tanto a Constituição Federal (CF) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), estabelecem a governança escolar democrática no ensino público. O artigo 206 da CF e o artigo 3º da LDB, estabelecem que a educação pública deve ser ministrada de acordo com as exigências da gestão democrática. Com tal respaldo legal um poder executivo muito necessário está sendo introduzido no sistema educacional baseado em princípios democráticos, especialmente os princípios da autonomia e descentralização do poder (Ibidem, 2021).

Outros artigos na Lei de Diretrizes e Bases que fundamentam a forma da gestão escolar são:

Art.14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...]. Art. 15º Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público (BRASIL, 2023).

Portanto, a LDB 9394/96, reiterando o preceito constitucional, destaca a importância de uma gestão escolar autônoma e comprometida com a elevação do padrão de qualidade do ensino. Conforme estabelece a LDB em seu art. 64, a formação dos profissionais da educação para a gestão, planejamento, supervisão, e docência da educação básica, poderá ocorrer em nível de graduação ou pós-graduação em pedagogia, a critério da instituição podendo esta formação abranger o ensino geral de âmbito nacional (Ibidem).

Sendo assim, esse aspecto visa garantir que esse profissional esteja qualificado para ajudar a gerir o processo educacional de forma plena e satisfatória, contribuindo assim para a formação da integração dos alunos.

Com ênfase na gestão escolar, seu termo tem crescido muito ao longo dos tempos. Heloísa Lück (2009) enfatiza a complexidade da gestão escolar, extensão e sutileza do trabalho; economia e urgência com que os trabalhos devem ser resolvidos e realizados. Assim, é preciso que a efetiva democratização da gestão escolar seja feita com autonomia, pois na maioria das vezes, imposta de cima para baixo, os resultados das ações e decisões, de forma imprudente e ineficaz, tendem a ser negativos (GUEDES; ROSA; ANJOS, 2021).

Conforme estabelece Heloisa Lück (2009), a gestão escolar deve,

[...] afinar com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (p. 24).

Obviamente não é uma tarefa simples, é um contexto educativo que vive a volatilidade de uma organização que privilegia a estrutura burocrática, o poder de decisão pertence aos representantes do ministério da educação com base em políticas hierárquicas conflituosas, um dia se alinhando de uma determinada forma e no dia seguinte, o alinhamento é alterado, levando à interrupção de informações e ao aumento da carga de trabalho para a administração escolar (GUEDES; ROSA; ANJOS, 2021).

Diante desse contexto de atuação, o caráter democrático, dialético e crítico que oferece um ambiente de respeito, benevolência e empatia para com o ser humano deve ser a marca da gestão escolar. Marca de uma gestão eticamente responsável por aquilo que expressa e que supõe uma autêntica relação de aprendizagem colaborativa, privilegiando as possibilidades de relacionamentos saudáveis baseadas em amizade, hospitalidade e valores, como será apresentado a seguir.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PÓS-PANDEMIA

Diante desse cenário, frente a todos os setores que enfrentavam diversas dificuldades, a educação como forma de garantir a continuidade do ensino optou inicialmente pelo ensino à distância, ainda que de forma improvisada. Nesse tempo em que o

isolamento social foi indispensável, muitos desafios surgiram em relação à gestão escolar.

O imprevisto e a implementação da educação à distância foram ações e decisões emergenciais visando à continuidade do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a educação à distância não foi a única alternativa adotada na pandemia, dadas as diferentes realidades da educação brasileira: geográfica, social, econômica, inclusão/exclusão de aparelhos tecnológicos, formação de professores e estrutura escolar (GUEDES; ROSA; ANJOS, 2021).

Deste modo, Marques (2020), afirma que,

As mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem frente ao atual contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, levaram a adoção de metodologias alternativas, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino (p. 33).

Nesse contexto, o pesquisador António Nóvoa (2022) aponta que, na prática, as soluções para a gestão escolar ficaram restringidas aos esforços de professores, familiares e alunos, ou à benevolência das grandes tecnologias, que em muitos casos abdicaram de parte de seus recursos tecnológicos para aliviar o déficit educacional do país, principalmente, no primeiro ano da pandemia.

Para viabilizar o ensino, o país como um todo sofreu, mas principalmente os municípios com menor estrutura econômica, pois as escolas pouco ou nada tinham de conhecimento com as tecnologias de informação e comunicação (RABELLO *et al.*, 2021).

A gestão escolar que se organizou mais rapidamente e não adiou as ações estratégicas ciberculturais necessárias para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem sofreu menos impacto e dificuldade em comparação às escolas em que a gestão escolar demorou para estabelecer tal processo.

Segundo relata Oliveira (2020):

Para os professores conseguirem manter a interação com seus alunos, permitindo-os terem acesso de qualidade aos conteúdos, primeiramente, fez-se necessário o esforço do docente na adaptação a nova maneira de ensinar. A dificuldade se instalou na tentativa de dominar essas ferramentas tecnológicas e no cumprimento via tecnologia do que prima a rede de ensino na construção de conteúdos de acordo com cada segmento (p. 148).

Portanto, além do desafio de estabelecer o ensino à distância com a utilização de recursos tecnológicos, outro desafio durante o período pandêmico foi a dificuldade de reconhecer o ensino em relação ao desenvolvimento de material adequado para os alunos, visto que, os recursos técnicos não estavam disponíveis para todos. Então, a gestão escolar precisou criar grupos de trabalho coletivos, respeitando o distanciamento social, mas conseguindo uma produção dinâmica para preencher rapidamente a lacuna entre a escola e os alunos. Porém, a dificuldade inicial da organização do ensino foi, sem dúvida, a falta de comprometimento dos familiares na busca pelo material escolar de estudo dos alunos (RABELLO *et al.*, 2021).

Dito isto, descrever os desafios e estratégias da educação à distância no processo de pandemia da COVID-19 é complexo, esse ou qualquer outro processo em desenvolvimento, por não possuir uma visão mais profunda dos efeitos presentes e futuros do fato. Porém, já é possível perceber que a pandemia pode ser considerada como um fenômeno que causou diversas rupturas em nossa forma de pensar, planejar e exercer (GUEDES; ROSA; ANJOS, 2021).

Os desafios identificados reafirmam a crença de que a gestão da educação digital é bastante complexa e que o uso de aparelhos tecnológicos isoladamente não é a solução mais eficaz para o momento inicial pós-pandemia (Ibidem).

Contudo, fica evidente que o trabalho de um gestor escolar vem mudando drasticamente desde a pandemia, afinal, diversas mudanças tiveram de ser realizadas repentinamente durante tal

período, exemplo claro disso foi a transição da modalidade presencial para a remota. Portanto, observa-se que,

a pandemia trouxe muitos desafios, mas trouxe inúmeras possibilidades de mudanças, podemos dizer que vivemos em um tempo de ousadia. Uma jornada de trabalho intensa, todos querendo dar o seu melhor, muitas dúvidas, ansiedades, preocupações, e também de muita entrega. Nossa função é de acolher e apoiar, buscando aprender com eles os caminhos para esse novo modo de se relacionar com os alunos e com a comunidade escolar (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020, p. 51).

Sendo assim, a gestão escolar teve como a sua primeira estratégia organizar-se de forma a garantir o acesso do ensino a todos, logo após estabelecer uma relação com os professores para auxiliá-los sobre as novas práticas estabelecidas, contando com o apoio da família nesse novo caminho, assim como, dos sistemas educacionais.

Dito isto, o grande desafio identificado foi o de reparar os prejuízos causados pela educação à distância. Pois o trabalho que estava sendo realizado de forma estratégica precisava abordar a desigualdade e aumentar o potencial dos alunos. Principalmente, aqueles que foram excluídos durante a pandemia, devido à ausência de condições para se utilizar equipamentos tecnológicos (GATTI, 2020; NÓVOA, 2022).

Deste modo, o próximo tópico tratou da análise dos resultados obtidos com a pesquisa realizada por meio de uma experiência narrada por uma gestora, objetivando responder e/ou aprofundar mais sobre a questão-problema desta pesquisa.

UMA EXPERIÊNCIA NARRADA: O QUE FOI POSSÍVEL DURANTE E DEPOIS?

A conversa foi dividida em duas etapas. No que consiste à primeira etapa, foi realizada uma explicação sobre o objetivo da investigação e na segunda etapa foram abordadas pelas

pesquisadoras as questões abertas sobre a temática da pesquisa. Por ser uma amostra pequena, portanto, de fácil identificação, e visando cumprir a parte ética da pesquisa, a escola e a gestora não serão identificadas, somente questões generalistas serão apresentadas, com o intuito de garantir o sigilo a respeito da entrevistada.

Foi realizada uma pesquisa do tipo narrativa, na qual uma gestora escolar de uma escola municipal da zona rural de São José de Ubá/RJ, aceitou o convite para este diálogo, com o objetivo de apresentar as suas percepções e experiências na gestão escolar quanto aos desafios durante e após a pandemia. É sob esta égide que serão apresentados os resultados da pesquisa.

Diante desse cenário e a partir do que revela a entrevistada, de acordo com os relatos apresentados, no que consiste a primeira pergunta, ela refere-se à medida de isolamento social fundamentada na Lei nº 13.979/2020 da Presidência da República, que limitou o convívio social e as atividades escolares que tiveram como resultado suas atividades presenciais suspensas. Sobre isso a entrevistada relatou:

[...] o primeiro pensamento como profissional de educação de um modo geral foi pânico. Foi como se o mundo tivesse parado, pensava que não viveria para ver o que iria acontecer. Primeiro foram 15 dias de afastamento, depois mais 15 dias. No primeiro mês ficou todo mundo meio sem saber o que fazer. Quando foi falado que a suspensão das aulas seria por tempo indeterminado foi decisivo para que tivéssemos que sentar e criar estratégias sobre o que fazer para que os estudos não permanecessem parados (GESTORA, 2023).

A partir desse relato, segundo a gestora entrevistada, no início houve um período de instabilidade emocional muito grande, oriunda do medo e de não ter ciência de que estratégias deveriam ser adotadas, o que levou a escola a passar um período sem a realização de nenhuma atividade.

Desse modo, os gestores tiveram que lidar com novas responsabilidades, como a conversão de aulas presenciais para o ensino à distância. Além disso, professores tiveram que ressignificar as práticas pedagógicas por meio de aulas online e elaboração de materiais para entrega, para que as aulas de ensino não fossem totalmente interrompidas (PERES, 2020).

Essas estratégias foram criadas para auxiliar no aprendizado dos alunos. Nesse sentido a entrevistada relata que,

Passado o impacto do primeiro momento, a Secretaria de Educação junto com os gestores e professores se reuniram remotamente para criar um plano que fosse viável para todos os alunos. Tudo foi acontecendo progressivamente, de forma lenta. [...] Os planejamentos eram feitos de 15 em 15 dias remotamente pelos professores, em seguida eram enviados para a Secretaria de Educação onde eram impressos e enviados para os alunos através de uma listagem pelo transporte escolar. Todo o material era embalado em sacos plásticos com todo o cuidado, às pessoas usavam máscara, luva, álcool, tudo da melhor forma para evitar algum tipo de contaminação, parecia um laboratório (GESTORA, 2023).

Vincular a entrega das atividades às cestas básicas oferecidas pelo estado também foi uma das estratégias que a equipe gestora encontrou para dar continuidade ao processo de aprendizagem dos alunos no período de isolamento social, nesse sentido, a entrevistada esclarece que,

Outra atitude que também foi tomada como uma estratégia, foi referente a merenda escolar, pensando no melhor para os alunos vinculamos as atividades didáticas com a entrega do kit de alimentação. [...] Foi criado uma cesta de alimentação para as crianças com o dinheiro que vinha para a merenda escolar. Era comprado pela Secretaria de Educação o quantitativo referente à quantidade de alunos enviados às escolas. Lá todos os professores e demais funcionários se uniam para montar os kits a serem entregues na casa de cada aluno mensalmente também pelo transporte escolar.

Toda criança matriculada na escola tinha direito a receber o kit alimentação, sem exceção (GESTORA, 2023).

Um outro ponto relevante da pergunta foi abordar os desafios encontrados no período de isolamento social. Levantado essa questão, a entrevistada esclarece que o material didático era entregue aos familiares em suas residências para que fossem aplicados aos alunos, no entanto, havia alguns desafios, como a falta de interesse de alguns familiares, famílias que não possuíam preparo ou conhecimento no processo de ensinar e até mesmo a ausência de recursos tecnológicos para o auxílio na continuidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Sobre esse ponto, a gestora relata ainda que,

[...] a grande maioria dos alunos participavam e devolviam as atividades prontas, mas uma pequena parte não devolvia ou enviava sem fazer. Entrávamos em contato com a família para saber o que estava acontecendo, e cobrava que as atividades fossem entregues no prazo, em alguns casos surgiam efeitos, mas em outros não, e como havia uma lei que não poderíamos reprovar o aluno devido a situação do momento, nós não tínhamos muito o que fazer. Existiam também casos de alunos que não tinham acesso ao celular e infelizmente, saíam prejudicados quanto a receber os exercícios sem nenhuma explicação prévia, e também havia famílias sem estrutura para o processo de ensinar (GESTORA, 2023).

É importante observar que, embora a contaminação de pessoas com COVID-19 tenha diminuído em 2021, quando começou a retomada gradual das aulas presenciais, o risco de contaminação perdurou por muito tempo. E é sobre esse assunto que a gestora da escola aborda, relativo ao retorno gradativo das aulas, mas seguindo um protocolo de prevenção à contaminação.

A gestora relata que,

O retorno foi gradativo e com muita responsabilidade, as séries dos alunos maiores voltaram primeiro e foram alternando cada dia uma turma diferente para que não houvesse aglomeração na escola.

Seguimos todo o protocolo de prevenção, todos usavam máscara, álcool em gel, e mantivemos o distanciamento. As crianças foram previamente orientadas nos grupos de WhatsApp quanto ao protocolo a ser seguido, e quando houve o retorno ficamos surpresos pois não tivemos problemas algum com as crianças, todos usavam máscara, mantinham o distanciamento e entendiam a necessidade de tal precaução (GESTORA, 2023).

Portanto, diante desse contexto, visando o cumprimento dos protocolos de biossegurança, uma das soluções adotadas foi reduzir os alunos por sala como forma de garantir o distanciamento entre eles e diminuir o risco de contaminação (NATAL, 2021).

Nesse contexto, o autor Peres (2020) enfatiza que, o retorno às aulas presenciais teve a colaboração direta da gestão da escola diante de todos os desafios impostos pelo pós-pandemia.

No que consiste às medidas adotadas pela gestão escolar junto ao corpo docente para amenizar as dificuldades no aprendizado dos alunos após a pandemia, a entrevistada destaca os problemas de alfabetização dos alunos e o atraso no aprendizado dizendo,

Com toda a certeza houve um atraso no aprendizado dos alunos, até os alunos ditos mais interessados voltaram com dificuldade no aprendizado, alguns não tinham nenhuma base de aprendizado. Foi preciso ir bem devagar com os conteúdos no retorno escolar [...] (GESTORA, 2023).

Com o intuito de reduzir os problemas no atraso da alfabetização dos alunos, a escola aderiu a estratégias de realizar revisões de todo o material didático dado durante o período de isolamento social. Conforme relatou a entrevistada,

[...] a estratégia era fazer um reforço da grande maioria das atividades que foram passadas anteriormente, fazer como se fosse uma revisão, tudo bem devagar para que todos pudessem se preparar para dar continuidade a matéria do ano letivo. O ano de 2021 foi levado quase todo nesse sentido para que nenhuma criança

ficasse prejudicada e todos pudessem absorver os conteúdos (GESTORA, 2023).

Outro ponto levantado pela gestora, foi o aprendizado que todo o contexto do isolamento social trouxe aos pais dos alunos no que consiste ao processo de aprendizagem dos discentes. Relata a entrevistada que,

[...] com a pandemia pode-se observar também que os pais aprenderam que precisavam dar mais apoio aos seus filhos (alunos) e aos professores nos ensinamentos das crianças, e isso fez com que ficasse mais fácil o dia a dia escolar em suas tarefas diárias e a relação da escola com a família no pós-pandemia (GESTORA, 2023).

Em vista disso, embora a interação entre a família e a escola seja extremamente importante para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, historicamente nunca foi uma tarefa fácil aproximar essas duas instituições devido a diversos fatores. Porém, dada a relevância da situação que a pandemia apresentou, a relação em termos de formação educacional e cidadania dos alunos precisou da união de todos os dirigentes escolares e dos esforços dos familiares para desenvolverem estratégias no intuito de amenizar a falta do ensino presencial.

Nesse sentido, segundo o autor Peres (2020):

A educação provavelmente conviverá com um misto de antigas e novas propostas onde, para muitos, a educação em ambientes virtuais será uma realidade rotineira, para outros, a educação pela televisão será a melhor possibilidade, para os demais, ainda um sistema de educação presencial em forma de rodízio acompanhado de livros, cadernos e roteiros com orientações de estudos para serem realizados em casa. O fato é que isso irá exigir uma gestão escolar diferenciada, e uma gestão de sala de aula igualmente distinta (p. 10).

Diante disso, as autoras perguntaram a entrevistada o que ela diria a respeito da profissão docente depois da pandemia. A essa pergunta a gestora relata,

O impacto durante a pandemia foi enorme diante de estarmos em um cenário que nos levou a uma zona desconhecida, pois nós da gestão escolar tivemos que aprender a lidar com o desconforto do novo, e isso, nos trouxe muito aprendizado no que consiste ao trabalho em equipe e a necessidade de formarmos uma rede de apoio juntamente aos familiares. Após a pandemia fica um cenário de muita experiência e aprendizado para todos nós, estaremos dando continuidade no que conseguimos obter como aprendizado durante a pandemia, para que assim nós possamos dar uma qualidade de ensino melhor aos nossos alunos (GESTORA, 2023).

Deste modo, conforme os relatos da gestora, foi possível notar que ela possui sentimentos profundos de amor e gratidão pela oportunidade de estar novamente tudo retornando à normalidade, a entrevistada demonstrou um olhar mais atento e sensível para o processo de ensino-aprendizagem após o momento pandêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, embora a pandemia talvez tenha chegado ao fim, é prioritário criar estratégias de gestão escolar focadas na motivação de alunos e professores, no sentido de que queiram continuar suas atividades escolares no processo de ensinar e aprender.

Portanto, diante deste cenário, compreende-se que o pós-pandemia continuará a trazer novos e complexos desafios aos gestores escolares do ensino. Além de tratar dos assuntos que ganharam maior visibilidade nesse período, os gestores enfrentarão desafios de proporções ainda desconhecidas. A escola, os professores e a família precisarão estar ainda mais juntos e comprometidos enquanto facilitadores de ensino durante esse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/96.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF, 06 fev. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 28 mai. 2023.

CLANDININ, D Jean; CONNELLY, F Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. p.205.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. Av.**, v. 34 (100), p. 29-41, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Marilde Queiroz; ROSA, Eliara Maerli; ANJOS, Ana Paula Souza do

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MARQUES, Ronualdo. A Ressignificação da Educação e o Processo de Ensino e Aprendizagem no Contexto de Pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, v. 3, n. 7, p. 31-46, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/3895107>. Acesso em: 30 mai. 2023.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NATAL (Município). SME. Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Natal/Rn. **Relatório de Gestão 2021.** Elaborado pela Secretária Municipal de Educação da Cidade do Natal/RN.

Disponível em: <https://www.natal.rn.gov.br/sme/relatorio-gestao>. Acesso em: 30 mai. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. *In*: NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira (Org.). **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. Londrina: Madrepérola, 2020.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de Pandemia. **Revista de administração educacional**, Recife-PE, v.11, n. 1, p. 20-31, jan-jun/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Prado. Gestão escolar: novos desafios e perspectivas frente à pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.61, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanida-deseinovacao/article/view/4106>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RABELLO, Luis Gustavo; SOUZA, Mariana Aranha de; BECATI, Igor da Silva; GOMES, Celso A. Santos. Desafios da gestão escolar agravados em tempos de pandemia. **Revista de ensino, pesquisa e extensão**, v.23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/647>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CAPÍTULO 8

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: perspectivas e possibilidades

*Cristiane Pereira Paulino
Joelma Oliveira da Silva Pires
Leonardo de Souza Medeiros*

A história, como cultura, é o processo de transformação do mundo e simultaneamente do homem. O que se relaciona com a cultura define a ação geradora dos bens como sendo também cultura. Daí a presença indispensável de dois elementos: o agente de transformação e o objeto a ser transformado, ou seja, o homem e o meio. O resultado para ambos é a ação transformadora, e o resultado mediato, para o meio, é a sua transformação em produto cultural, em bem, em valor e, para o homem é a sua própria condição humana (ROMANELLI, 2014).

[Nesse entendimento], a cultura quer enquanto processo, quer enquanto produto, está ligada à própria sobrevivência do homem e à preservação de sua condição humana. E o instrumento de que ela se utiliza para sobreviver será inevitavelmente aquele que definirá o processo educativo (Ibidem, p. 21, grifo nosso).

De um outro ponto, seria pensar a ação educativa processar-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que está inserida. Porém, distingue-se em dois aspectos: “o gesto criador que resulta de o fato do homem estar no mundo e com ele relacionar-se transformando-o e transformando-se. E o gesto comunicador que o homem executa, transmitindo a outrem os

resultados de sua experiência” (ROMANELLI, 2014, p. 23). Seria essa experiência ou esse saber mais de si que buscam no conhecimento escolar? Na volta à escola, à EJA?

Numa perspectiva social, a educação escolar pode ser considerada uma necessidade que gera demanda capaz de determinar uma oferta. Mas, nessa mesma perspectiva, fatores como herança cultural, a ordem política e o próprio sistema econômico podem atuar de forma que oriente a demanda social de educação e controlem a oferta de escolas. Desse modo, coloca-nos como ponto de partida para esta investigação aproximarmos-nos de como os educandos pensam, sabem, inquietam, por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais. E de como professores em seus coletivos se interrogam sobre práticas de formação que vislumbrem novas perguntas nos itinerários do trabalho para a EJA (ARROYO, 2017).

UM CAMINHO, UMA METODOLOGIA POSSÍVEL

Partindo destas interlocuções, o presente estudo teve como objetivo geral investigar perspectivas e possibilidades para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e a formação dos seus professores na atualidade.

A metodologia utilizada se deu por meio de uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo, oferecendo meios que auxiliaram na compreensão dos problemas aqui apresentados servindo para a composição desta investigação. Desse modo, os estudos qualitativos são considerados importantes por proporcionarem a real relação entre a teoria e a prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Como justificativa, a escolha do tema nasceu do contato com alguns relatos de estudantes que passaram pela modalidade EJA, concluindo seus estudos na Educação Básica; Ensino Fundamental e Ensino Médio, durante o curso de Pedagogia. Por este motivo surgiram inquietações e o desejo de saber-se mais sobre a

modalidade; de que forma a EJA influencia na vida do sujeito que retorna à sala de aula; quem são os sujeitos dessa modalidade, tanto os professores como os alunos e a sua formação, conhecendo um pouco dessa trajetória e modalidade de ensino.

Procurou-se organizar o estudo em três categorias de análise. Na primeira efetuou-se uma breve análise sobre quem são os sujeitos da EJA. Na segunda categoria tratou-se do direito a educação às políticas públicas no ensino da EJA e na terceira e última categoria, buscou-se conhecer um pouco sobre a formação do educador na Educação de Jovens e Adultos.

QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA?

Os alunos da EJA são homens, mulheres, negros, brancos, jovens e adultos, moradores da periferia ou vindos da zona rural, que vêm para a escola em busca de algo que ainda não realizaram no tempo e na idade certa, e estão em busca do saber, do aprender. Ao voltarem para a escola como jovens adultos, já podendo tomar suas próprias decisões, buscam concluir essa etapa da vida que ficou para trás e que no momento da vida lhes faz falta.

Portanto, essa diversidade extensa de sujeitos, e que representa a camada mais empobrecida e esquecida da sociedade, é formada por jovens, adultos, idosos, negros, pessoas com deficiência, trabalhadores do campo e da cidade com funções e históricos de vidas diversas, que voltam à escola para satisfazerem as necessidades atuais em suas vidas, que nem sempre está relacionado ao mundo do trabalho. O ingresso à escola é motivado também pela satisfação pessoal da conquista do direito à educação. Diante disso, a volta ou ingresso à escola pela primeira vez é antes de tudo para os jovens e adultos da EJA, um grande desafio (ARROYO, 2017).

Esse sujeito jovem e/ou adulto com dificuldade no processo de aprendizagem que vai e volta diversas vezes, como no caso de alunos que frequentam as aulas no período noturno, muitos deles têm dificuldades em permanecerem na escola devido às condições

físicas, pois são pessoas trabalhadoras que ao irem para a escola estão exaustas devido à longa jornada de trabalho do dia. Sujeitos trabalhadores, em busca do seu direito à vida justa, questionam o sentido de seus caminhos, que sobrevivem do trabalho à escola até a EJA.

Diante do que foi apresentado, o pesquisador Miguel Arroyo (2017), reforça que

[São] sujeitos, jovens adultos trabalhadores interrogando-se pelos significados de seus itinerários desde criança. Adolescentes da sobrevivência, do trabalho para a escola, para a EJA à procura dos seus direitos a uma vida justa, humana. Também sujeitos professores, trabalhadores na educação, em lutas por direitos, a exigir, reinventar artes, pedagogias, conhecimentos, currículos de uma formação inicial e continuada (ARROYO, 2007, p. 7).

Em busca desses direitos, à uma vida justa e humana, vislumbram uma instituição de ensino para poder aprender coisas que não sabem, na intenção de poder mudar de cargo ou emprego ou mesmo pelo fato de aprender a ler e escrever quando ainda analfabetos, e quando pais ou responsáveis para ajudar suas crianças com as lições de casa.

Pessoas Jovens e adultas que são excluídas de um meio em que muitos são letrados, e impedidas de participarem ativamente das questões políticas, culturais e sociais da sociedade moderna. Pessoas que saem de cidades pequenas ou do interior para as grandes cidades na expectativa de melhorar a vida. Mas ao se depararem nessa nova realidade, percebem que o mercado de trabalho impõe que para desempenharem determinadas funções é preciso ter uma qualificação profissional. Assim, se vêem obrigados a desempenharem funções de subempregos (Ibidem, 2017).

Dito isto, compreende-se que

Os sujeitos educandos da modalidade EJA apresentam percursos formativos diversificados e representam as camadas mais empobrecidas da sociedade. Não é qualquer jovem e qualquer

adulto. **São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico-raciais, do campo, da periferia** (ARROYO, 2006, p. 22, grifo nosso).

Conforme esclarece o autor do excerto, são sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

[Na] realidade corresponde a um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (ARROYO, 2006, p. 04, grifo nosso).

Portanto, o sujeito da EJA é aquele de todas as idades, que pelos mais diversos motivos não concluiu ou frequentou o ensino regular na idade certa. Deste modo, refletir sobre a educação é pensar a pessoa, em qualquer etapa da sua vida, assim como afirmava Paulo Freire (2015, p. 17), “pensar certo coloca ao professor, ou [...] à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela. Mas também de desconstruir processos de desumanização de que são vítimas”. Portanto, o sujeito da EJA tem o direito de entender as verdades de seu viver não lhe dispensando o direito a entender as verdades do dito conhecimento socialmente produzido e sistematizado nos currículos (ARROYO, 2017).

DO DIREITO A EDUCAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DA EJA

O direito à educação para todas as pessoas, é garantido pela Constituição Federal de 1988, como é possível verificar no seu art. 205, estabelecendo que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, como também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Em seu art. 37, define que, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Compreende-se, desse modo, que o acesso à educação é um direito adquirido a todos os indivíduos, vai além de qualificar para o trabalho, podendo satisfazer as necessidades básicas. Igualmente, é por meio desse processo, cujo objetivo é preparar para a vida, que nosso desenvolvimento social, econômico e cultural é garantido por Lei.

Para Gadotti (2013), a educação de adultos é um direito humano, e, portanto, a omissão desse direito é ofender a dignidade da pessoa humana, reforçando que

[...] quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano, para que ele não precise inventar tudo de novo, necessitasse apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento (GADOTTI, 2013, p. 11).

No entanto, vale ressaltar a importância dessa garantia, no que se refere ao âmbito educacional, inclusive na vida das pessoas que não tiveram acesso à educação básica na idade considerada regular, conforme apresentado anteriormente pela LDB/96 (BRASIL, 1996). A partir dessa lei, a EJA tornou-se uma das modalidades de educação, com o objetivo não só de alfabetização, mas também de oportunizar aos jovens e adultos a escolarização em nível da Educação Básica, proporcionando um sistema educativo que desenvolva a criticidade e a participação na sociedade (ARROYO, 2017).

Através da EJA é possível também integrar cursos profissionalizantes, fazendo com que o aluno além de cursar o Ensino Fundamental e/ou Médio na formação geral, tenha uma qualificação profissional para atuar no mercado de trabalho.

Nota-se então, que a EJA, além de ser considerada uma política educacional, destaca-se também por ser uma política social (SILVA, 2017), uma vez que ela possibilita melhores condições de trabalho para os educandos, melhoria na qualidade de vida, além do respeito e inserção no contexto social.

Gadotti (2013), ressalta ainda que

A Educação de Jovens e Adultos deve ser também uma educação em direitos humanos. Para isso, é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los (GADDOTTI, 2013, p. 14).

O autor evidencia que o direito à educação precisar ser entendido como permanência no processo educativo, ou seja, uma educação ao longo da vida.

O direito à educação não se limita às crianças e jovens. A partir desse conceito, devemos falar também de um direito associado – o direito à educação permanente –, em condições de equidade e igualdade para todos e todas. Como tal, deve ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersetorialidade. Esse direito deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais

mais vulneráveis. Para o exercício desse direito, o Estado precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão (Ibidem, 2013, p. 11).

Dito isto, esclarece ainda, ser importante que o governo ofereça condições não só de acesso, mas também de permanência desses alunos nos ambientes escolares, incentivando e investindo nessa modalidade de ensino para que seu verdadeiro objetivo que é a educação seja alcançado, e melhores condições de vida, tanto no nível pessoal como no profissional, sejam garantidos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, principal órgão de pesquisa do Brasil (IBGE), no censo de 2022, apresentou dados sobre o grau de instrução da população brasileira:

Em 2022, 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste. Quando analisado por cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade de cor branca eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4%. Entre mulheres e homens com 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens. A pesquisa mostra que quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a proporção no número de analfabetos. Entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 16,0% (IBGE, 2022).

Observa-se, a partir dos dados apresentados no excerto, que a EJA se configura como um importante campo da área educacional para analisar e entender os processos de fracasso e sucesso na organização de políticas educacionais de acesso, permanência e formação de docentes. É uma modalidade de ensino que historicamente foi tratada de forma compensatória nas políticas

educacionais, resultando em um problema ainda não resolvido em pleno século XXI, evidente nos altos índices de analfabetismo, evasão e reprovação que caracterizam essa modalidade de ensino e que ainda hoje fazem parte da realidade educacional do nosso país (ARROYO, 2006).

Os indivíduos que precisam trabalhar são os mais afetados pela falta de escolarização, e, portanto, o sistema educacional deve ter para essas pessoas um olhar mais atento na busca por alcançá-las. Os dados apontaram que 52 milhões de pessoas não tiveram acesso à educação e que mesmo com os investimentos e políticas públicas para esse fim, ainda falta uma melhor articulação do poder público, a fim de sanar esse grave problema social, que é a falta de escolarização básica, e também, o analfabetismo.

Considera-se, imprescindível, que o governo ofereça condições não só de acesso, mas também de permanência para essas pessoas no ambiente escolar, incentivando e investindo na educação, para que seu verdadeiro objetivo que é a inclusão social, seja de fato alcançado.

De acordo com Gadotti (2013), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reconhece a educação de adultos como um direito humano, e desse modo, deixar de ofertar o ensino é deixar de cumprir um direito adquirido por lei e, portanto, uma grande falta para com a sociedade. Dito isto, Gadotti e Romão (2011) esclarecem ainda que

Somente projetos políticos formulados e implementados através da ampla participação popular são capazes de, sem traumatismos, satisfazer expectativas criadas pela socialização universal do saber. Contrariamente, a atual ordem econômica internacional e com a estrutura social nacional vigente em nosso país, a riqueza de alguns se constrói com o subdesenvolvimento e a miséria de muitos. Neste contexto, as propostas educacionais elitistas visam à alienação do povo, propondo falsas questões, como a da inconveniência da universalização do saber e, de modo mais sofisticado e sutil, a exclusão de uma parcela da população já perdida para o projeto de nação e para o processo civilizatório (p. 58).

Os autores apontam para a necessidade de uma organização entre todas as esferas de poder, a fim de organizar uma educação de qualidade e capaz de atender ao público a que se destina, e nesse sentido, a EJA se apresenta como uma importante ferramenta para estimular a construção do conhecimento, podendo ser usada pelos sujeitos, para modificar as realidades sociais em que vivem. Dito de outro modo, ela não pode ser colocada como uma modalidade de ensino paralela ao sistema, nem como compensatória, mas como uma modalidade de ensino voltada para uma clientela específica, que precisa se preparar para as modificações aceleradas no sistema produtivo com a reconversão tecnológica, os novos materiais e a informatização, exigindo cada vez mais um novo tipo de treinamento para os trabalhadores. Sendo assim, os interesses desses trabalhadores não estarão objetivados apenas no caráter adestrativo e instrumentalizador que a educação geral possa ter, mas nas perspectivas que ela abre para a visão de mundo crítica (GADOTTI; ROMÃO, 2011; ARROYO, 2017).

O aprofundamento do debate sobre a formação do educador da EJA se torna imprescindível à medida que esse movimento de configuração da educação de jovens e adultos se amplia. Vale destacar que até pouco tempo atrás, a produção científica acerca da formação docente não se mostrava tão efervescente e abrangente na EJA, como se apresentava em outras modalidades. Porém, essa realidade vem se transformando e a produção de pesquisas no meio acadêmico voltadas para a formação docente na EJA tem sido crescente (DINIZ-PEREIRA, 2006).

Com todas as suas peculiaridades e sintonizados com cada proposta educativa, ao considerar os sujeitos envolvidos, a discussão acerca da educação como direito nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Diante das questões, a título de introduzir as reflexões sobre a EJA, o tópico a seguir enfatiza a dimensão pedagógica na formação do educador para essa modalidade de ensino, coadunando com a ideia de que, “o ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão

construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 75).

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta etapa do trabalho, enfatizou-se a importância da formação inicial e da formação contínua do educador na modalidade de jovens e adultos. Sendo fundamental, reflexões/indagações originadas, talvez, das preocupações e das dificuldades pessoais desse profissional. De qualquer modo, ainda que alguns pontos estejam exaustivamente debatidos na literatura pedagógica, entendemos ser oportuna a sua abordagem, visto que

[...] o ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos. Por isso, não há como fugir de uma análise da inserção do professor na sociedade concreta, abordando todas as dimensões de seu papel – atribuído ou conquistado. E não se trata de qualquer professor e de qualquer sociedade, trata-se do educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira [...] (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 74-75).

De acordo com os autores do excerto, cabe ao professor da EJA conhecer a realidade dos alunos, entendendo a sua história, para que possam ser criadas metodologias adequadas ao perfil desses jovens e adultos, considerando as necessidades de cada um. Em consonância será preciso que o professor compreenda os anseios desse público tão diversificado, para que possa atender as expectativas presentes na sala de aula, o que conseqüentemente vai atrair à atenção e o interesse dessa clientela, diminuindo assim, o índice de evasão escolar presente nessa modalidade.

O artigo 61 da LDB, esclarece que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino, e as características de cada fase de desenvolvimento do educando. Portanto, a formação desses

professores exige que se cumpram preceitos legais e que busquem soluções para os constantes desafios dessa modalidade.

Na visão de Soares e Simões (2005), isso se dá porque

o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que **requer um profissional preparado para o exercício da função**. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que "qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos", há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho (p. 35, grifo nosso).

Dito de outro modo, Gadotti e Romão (2011) reforçam dizendo que, "como a formação não tem por objetivo trabalhar o discurso, mas a prática, o primeiro passo é garantir que a própria prática da formação explicita aquilo que se pretende enfatizar na formação" (p. 97).

Incluir na formação docente a formação para a educação de jovens e adultos às especificidades dos alunos, buscando promover uma educação dialógica em que a dimensão da escuta esteja presente, usando estratégias de trabalho como projetos de vida, sociológica e antropológica, impedirá de se ver a EJA apenas como uma formação compensatória.

Para o pesquisador Antônio Carlos dos Santos Cruz (2018),

[...] faz-se necessário uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, [...] é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar sua prática. Pois, a formação continuada é um processo possível para melhoria da qualidade do ensino do contexto educacional contemporâneo (p. 11).

Além disso, os educadores precisam descobrir os métodos mais adequados, buscando conhecer a realidade desses educandos,

desenvolvendo estratégias que chamem à atenção e despertem o interesse, sempre objetivando ampliar o processo de aprendizagem e estimular o senso crítico desses alunos.

Dessa maneira, com afirma Arroyo (2008),

[...] desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência”. Todavia, embora tenhamos consciência de que a situação da grande maioria dos/as estudantes da EJA ainda se encontra permeada pelas adversidades, sabemos que as políticas implementadas nos últimos tempos trouxeram para o universo da escola uma realidade diferente daquela de 25 anos atrás (p. 29).

Nessa medida, outro autor enfatiza “[...] que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2003, p. 45). Argumenta ainda que não é possível escapar das representações sociais, mas, enquanto sujeitos ativos e críticos, no decurso do tempo, as representações podem ganhar novos contornos e ser modificadas, a partir das ações desenvolvidas socialmente.

Verifica-se, portanto, que outro grande desafio se apresenta: a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços. Conforme ressalta Arroyo (2006), a construção dessa teoria pedagógica vincula-se às grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta: educação e trabalho, movimentos sociais, cultura, bem como a própria opressão vivida por esses jovens e adultos (FREIRE, 2015).

Em síntese, é o que propõe Arroyo (2006, p. 23) ao enfatizar a "particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural [...] como o ponto de referência para a construção da EJA e para a

conformação do perfil do seu educador". Diante disso, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo. Do contrário, os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares incompletas, a serem supridas, e enxergar esses jovens e adultos a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA.

REFLEXÕES FINAIS

A partir das reflexões no decorrer do trabalho, evidenciou-se a necessidade de que sejam criadas condições de acesso e permanência desses alunos nos ambientes escolares e, para isso, exige-se compreender às necessidades e dificuldades que cada educando apresenta, de modo a inseri-lo no processo de ensino e aprendizagem.

Em conformidade, percebeu-se a relevância de um professor qualificado em constante formação para atender as características e necessidades desse público e investir em métodos condizentes com o seu contexto social. Além disso, tais reflexões permitiram-nos repensar sobre o processo educacional da EJA, fazendo-nos perceber a importância de se trabalhar com metodologias diversificadas de uma forma que sejam contextualizadas com a realidade dos alunos.

Em suma, a pesquisa compreendeu que uma ação motivadora para a permanência do aluno no ambiente escolar da EJA deve despertar o senso crítico e reflexivo dos discentes, proporcionando-lhes a sua certificação de conclusão para alcançar uma boa oportunidade no mercado de trabalho, para que assim, possam se tornar cidadãos reflexivos e participativos em uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: AUTOR. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2008.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BRASIL, Ministério da Educação, Coleção trabalhando com a educação de

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 Set. 2023.

CRUZ, Antônio Carlos dos Santos. EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, ed. 03, v. 01, p. 5-17, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/eja-a-formacao-docente>. Acesso em: 08 out.2023.

Debate, Florianópolis, n. 2. p. 12-29, jul. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). *In*: SOARES, Leôncio José

Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa.v.25. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em**

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 18 Set. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Francisca Veridiana. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11227/1/FVS30052018.pdf>. Acesso em: 18 Set. 2023.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

CAPÍTULO 9

A DIVERSIDADE CULTURAL E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO AMBIENTE ESCOLAR

Gleice Benedito Henrique

Marcos Antonio Ribeiro Ferreira Júnior

Bárbara Maia das Neves

Miriam Lúcia Vieira

O Brasil é um país cultural e plural. Essa pluralidade deveria ser a riqueza que mais une a nação, já que os avanços e as transformações são marcas do processo de evolução. Porém, a diversidade não tem sido fator de união, a diferença acarretou a segregação daqueles que não compartilham da linguagem, cultura e até dos costumes (BAGNO, 2007).

Nesse entendimento, no ambiente escolar, espaço destinado ao compartilhamento das múltiplas identidades, o aluno precisa presenciar práticas pedagógicas igualitárias, desenvolvidas para acolher toda a diversidade. Por ser um país plural, o Brasil, ao não capacitar educadores da maneira adequada, enfrenta situações de discriminação, intolerância e constrangimento em forma de preconceito, criando um ambiente hostil para aqueles que se diferem dos demais.

Esse ensino tradicional, como eu já disse, em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência (BAGNO, 2007, p. 107).

Compreende-se nesse sentido, que a diversidade cultural se tornou um tema cada vez mais presente nas discussões sobre a educação no Brasil. Dito isto, observa-se que há um amparo legal na Constituição Federal de 1988, que estabelece a diversidade como um dos princípios da educação nacional. Outro documento importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, que reforça a importância da valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. No entanto, apesar dessas garantias legais, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para que a diversidade cultural seja efetivamente respeitada e valorizada nas escolas brasileiras.

Arelada à cultura, a língua portuguesa também é sinônimo da diversidade. A pluralidade linguística existente no território nacional postula que não subsiste apenas uma língua única, mas sim uma diversidade de estilos. Marcos Bagno (2007), em seu livro 'Preconceito linguístico: o que é, como se faz', afirma que

A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento — toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação. É uma fênix que de tempos em tempos renasce das próprias cinzas. É uma roseira que, quanto mais a gente vai podando, flor mais bonita vai dando, comprovando que sua variação também é uma forma de cultura (p. 117).

Porém, de acordo com o autor do excerto, dentro da escola essa língua é engessada, descaracterizada, e ensinada sem um olhar voltado para as suas variações. Chamado de preconceito linguístico, a limitação do dialeto no apenas em “certo” ou “errado”, tem crescido no ambiente educacional, interferindo na aprendizagem dos alunos ao considerar essa língua com suas variações algo negativo.

Uma comunidade pode atribuir novos significados a uma palavra, afim de torná-la parte de seu dicionário popular. No Brasil, isso acontece com frequência, dado que o português é um idioma multicultural, com dialetos indígenas, africanos, franceses e entre

outros. Por causa dessa pluralidade na linguagem, o brasileiro adquiriu o hábito de reinventar as palavras, causando o início das variações linguísticas.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (PCN, 1998, p. 29).

Diante do apresentado, este estudo teve como objetivo, analisar o preconceito sofrido por um estudante venezuelano e dois maranhenses em escolas públicas do município de Itaperuna/RJ, refletindo sobre a importância da diversidade cultural nas escolas brasileiras, entendendo-a como uma variedade de uma língua dentro de um espaço geográfico, apresentando algumas iniciativas que vêm sendo adotadas para promover o respeito à diversidade nesse ambiente escolar.

Com este intuito, a partir de uma experiência vivenciada dentro de sala de aula por três estudantes, no qual sofreram preconceito por causa de sua forma diferenciada de empregar a linguagem, já que tinham migrado de outro país e região, examinou-se a interferência do preconceito cultural e linguístico na aprendizagem desses alunos.

Isto porque, no Brasil, muitos são os casos de evasão escolar gerando falantes com insuficiência de aprendizado. Para um melhor entendimento desse contexto, foram apresentados conceitos e definições relacionados à diversidade cultural e linguística, além da legislação e políticas públicas que visam garantir a valorização da diversidade na educação brasileira,

analisando o caráter estigmatizador e desmitificando o conceito de apenas uma língua.

Os dados para esta pesquisa foram coletados através de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo, rigorosamente a partir de uma abordagem qualitativa, que conforme Lüdke e André (2018), supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Neste entendimento, destina-se a descrever os fenômenos através dos resultados no espaço em que se manifesta, mostrando a importância do papel do pesquisador no processo da coleta de dados.

Adotada como um estudo de caso, método descrito por Lüdke e André como a interpretação de um contexto, “um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (2018, p. 21). Deste modo, utilizou-se as fontes orais como levantamento de dados essenciais para a comprovação do estudo.

No caso da revisão bibliográfica, ela permitiu um conhecimento mais amplo sobre o problema pesquisado, “[objetivando] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto, com a finalidade de colaborar na análise de sua pesquisa”, conforme explica Silva (2015, p. 83, grifo nosso).

Deste modo, através do estudo da obra ‘Preconceito Linguístico: o que é, como se faz’ (BAGNO, 2007), pretende-se investigar o conceito da norma padrão e as limitações do seu uso no âmbito educacional, promovendo um diálogo entre ele e a diversidade cultural brasileira, com o propósito de compreender os desafios enfrentados por um estudante venezuelano e dois maranhenses e as suas adaptações às novas relações culturais.

Para uma melhor compreensão, foi realizada uma pesquisa de campo através de duas entrevistas realizadas nos dias 12 e 13 de agosto de 2023, às 10h, aonde objetivou-se analisar o preconceito sofrido por um estudante venezuelano refugiado e dois maranhenses de escolas públicas do município de Itaperuna/RJ, e como específicos, i) apresentar a importância da diversidade

cultural, a variação linguística e o preconceito linguístico no ambiente escolar; ii) apontar a compatibilidade presente entre os preconceitos e a aprendizagem dos educandos; iii) analisar os reflexos causados na aprendizagem dos alunos através de suas narrativas.

Nesse percurso, o trabalho foi organizado em três categorias de análise, organizadas a partir dos temas subsequentes, pelo qual foi investigado o quão nocivo tem sido o preconceito no ambiente escolar e quais práticas inclusivas precisam ser inseridas para a reversão desses fatores.

A DIVERSIDADE CULTURAL E AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO BRASIL

No Brasil, um país conhecido pela sua vasta extensão territorial e pela miscigenação étnica, pode-se encontrar uma riqueza de culturas intercontinentais que se manifestam de diversas formas nas salas de aula. Ao adentrar uma escola no Brasil, é comum encontrar alunos vindos de diferentes regiões do país, cada um trazendo consigo suas tradições, costumes, idiomas e histórias únicas. Além disso, a identidade também contribui para a diversidade cultural nas escolas, com a presença de estudantes originários de outros países, trazendo consigo suas culturas e com certeza para o intercâmbio cultural no ambiente educacional. Essa diversidade cultural no ambiente escolar é extremamente valiosa, pois proporciona aos alunos a oportunidade de conhecer e conviver com diferentes formas de vida, ampliando seus horizontes e promovendo a tolerância, o respeito e a valorização das diferenças.

Para uma melhor compreensão do conceito de cultura e identidade, o dicionário Aulete digital, os define como,

[...] Soma das informações e conhecimentos de uma pessoa, ou de um grupo social [...]. Conjunto de costumes predominantes num grupo ou classe social [Cf.: contracultura] [...]. Tudo o que caracteriza

uma sociedade qualquer, compreendendo sua linguagem, suas técnicas, artefatos, alimentos, costumes, mitos, padrões estéticos e éticos (cultura ianomâni/neolítica) [...]. Panorama de um país no que se refere ao movimento da criação e divulgação das artes, da ciência e das instituições a elas concernentes [...]. Antr. Conjunto dos valores intelectuais e morais, das tradições e costumes de um povo, nação, lugar ou período específico (cultura asteca/celta/mediterrânea); CIVILIZAÇÃO; Conjunto de características próprias de uma pessoa, um grupo etc. que possibilitam a sua identificação ou reconhecimento; [...] Para Saussure, igualdade de um elemento consigo mesmo, ainda que em circunstâncias diferentes (AULETE, 2023, s/p).

De acordo com as definições do dicionário digital, pode-se compreender que a diversidade cultural no ambiente escolar brasileiro permite que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação e empatia, aprendendo a se relacionar com pessoas de origens diferentes. Essa convivência promove a formação de cidadãos conscientes, capazes de enfrentar e derrotar os preconceitos, estando confiantes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse entendimento, assevera-se que a diversidade cultural é um patrimônio da humanidade, e deve ser apreciado e respeitado em todas as suas manifestações. No entanto, muitas vezes essa diversidade é vista de forma negativa, sendo associada a estereótipos e preconceitos. Isso pode levar à exclusão e discriminação de grupos culturalmente diferentes, perpetuando desigualdades sociais e culturais (CANDAU, 2016).

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação deve ser voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, a Constituição garante a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, incluindo a origem étnica, a raça e o gênero (BRASIL, 1988).

No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), ela estabelece que a educação brasileira deve

valorizar a diversidade cultural, étnica e regional do país, garantindo o respeito às diferenças e o combate a todas as formas de discriminação. Além disso, a LDB reconhece a importância do ensino de história, cultura afro-brasileira e indígena nas escolas (BRASIL, 1996).

Dito isto, a diversidade cultural nas escolas brasileiras é uma realidade que deve ser reconhecida e valorizada pelos profissionais da educação. Sendo o Brasil um país plural e diverso, marcado pela presença de diferentes culturas, tradições e línguas, que devem ser prezadas e honradas dentro do espaço escolar, em que as próprias escolas brasileiras, não estão preparadas para lidar com essa multiplicidade cultural. As práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula não levam em consideração as diferentes culturas presentes entre os alunos, o que pode resultar em situações de preconceito, discriminação e exclusão (CANDAUI, 2016).

Nesse entendimento, a diversidade cultural é um dos aspectos mais marcantes do Brasil, um país de muitas etnias, línguas e tradições. Portanto, as escolas brasileiras devem agradecer e explorar essa pluralidade como fator importante no processo educacional. Incorporar a diversidade cultural nas escolas ajuda a formar cidadãos mais críticos, tolerantes e conscientes.

No caso da língua, ela é de suma importância para um povo, além de ser instrumento pelo qual ocorrem as relações de poder. Devido ao seu grande número de falantes, a sua diversidade regional e cultural e os inúmeros fatores, não é possível conceber no país a existência de uma única língua portuguesa, mas sim, a coexistência de diversas línguas portuguesas, com semelhanças e diferenças.

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da alma, ou do íntimo, ou do que quer que seja, do indivíduo; é acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se fosse a sua boca (SIGNORINI, 2002, p. 76-77).

Além disso, a língua passou por uma divisão social, perpetuando variações que emolduraram a fala de cada classe social. Considerando a existência de tais línguas, torna-se essencial que a escola saiba conhecer e reconhecer como legítima a variante apresentada pelo aluno, de modo a não o excluir do processo educativo e nem desrespeitar sua linguagem e comunicação (BAGNO, 2007).

Na concepção transformadora, não cabe à escola o ensino somente da gramática normativa como única forma aceitável de uso da língua. Não é possível que a escola ignore a existência de toda a sociedade e contexto social no qual o aluno está inserido para ensinar, e que a forma correta de se comunicar é aquela presente na gramática normativa. Compete à escola a formação do indivíduo que, no que tange o uso da língua, seja capaz de reconhecer diferentes usos e adequar sua linguagem ao contexto comunicacional em que se encontra.

Em primeiro lugar, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (argumento em que se fundamenta a proposta da teoria das diferenças linguísticas), mas também, e sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem. Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de adequação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra desigualdades inerentes a essa estrutura (SOARES, 1980, p. 74).

Observa-se, a partir deste contexto, que a língua apresenta-se tendo a função primária da comunicação intimamente relacionada com o indivíduo, que faz com que ela varie e mude. A concepção errônea de que há somente uma forma correta de falar uma língua leva os usuários a apresentarem insegurança linguística, além de

induzir ao pensamento de que as variedades linguísticas que fogem do padrão são desprestigiadas (BAGNO, 2007).

No âmbito da sociolinguística, evidencia-se que as variações linguísticas existem e devem ser respeitadas, além de valorizadas, pois contribuem para a formação de indivíduos capazes de se comunicar em diferentes situações comunicativas.

O Brasil, embora faça uso de inúmeros elementos de comunicação virtual, ainda se mantém como uma sociedade grafocêntrica, tornando-se essencial o domínio da leitura e da escrita. Nesse contexto, não cabe a escola a tarefa de somente ensinar os educandos a decodificar mecanicamente as letras, sílabas e palavras, mas a fazer uso social de tais conhecimentos em diferentes contextos e vivências (Ibidem).

Entende-se que a leitura e a escrita são indispensáveis no processo de desenvolvimento educacional e na aquisição de novas aprendizagens e que, embora sejam atividades complementares entre si, ocorrem através de dois processos distintos e complexos, isto é, ainda que elas sejam complementares, não se desenvolvem da mesma forma e nem com os mesmos estímulos. A leitura requer, a priori, uma análise de mundo, precedente a da palavra, visto que as inferências geradas no processo de descobrimento do texto estão diretamente relacionadas com as experiências, vivências e reflexões do leitor acerca do texto lido. Destaca-se ainda que o gênero textual corresponde a cada forma de linguagem utilizada pelos indivíduos em diferentes contextos e situações comunicacionais, não estando restritos somente aos textos escritos (BAGNO, 2007; CANDAU, 2016).

O conhecimento e reconhecimento das variações linguísticas é capaz de transformar o indivíduo, ao passo que contribui para que este possa desfrutar de uma gama de textos e objetos culturais. Com isso, a língua apresenta fluidez, não é estática nem imutável. Suas alterações se fazem no seio de seus usos, gerando formas não menos válidas que as pré-existentes. Observa-se ainda que algumas variações linguísticas apresentam mais prestígio social que as demais, podendo até mesmo serem motivo de chacota, como

observado em manifestações artísticas, a saber charges, filmes, peças teatrais, dentre outros, retratando normalmente o usuário de tal variação como desprovido de conhecimentos, escolaridade e/ou capacidade cognitiva avançada (CANDAU, 2016).

Traços não hostilizados de variações linguísticas e regionalismo também podem ser encontrados em produções culturais. O trato dessas mudanças pode ser diferenciado, de acordo com a intenção do produtor do texto ou fala.

[...] os sem-língua. É claro que eles também falam português, uma variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que, no entanto, não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal — por isso podemos chamá-los de sem-língua (BAGNO, 2007, p. 15).

Torna-se essencial, portanto, lembrar que, no Brasil, são falados diversos idiomas, embora a língua portuguesa configure como o único idioma oficial. Também é necessário reconhecer que diferentes regiões do país apresentam formas próprias de comunicação e léxico diferenciado.

Toda essa variedade é instrumento para que o professor atue na formação dos educandos, no intuito de contribuir ativamente para que estes sejam capazes de conhecer, reconhecer e utilizar as diferentes formas da língua em seus processos comunicativos e usos sociais. Saber a nomenclatura utilizada em determinada região ou por determinado grupo para objetos, situações e outros permite ao aluno manter a comunicação, compreender e ser compreendido pelos usuários dessa variante.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA BREVE ANÁLISE DO TEMA PELA OBRA DE MARCOS BAGNO

Marcos Bagno, Doutor em Língua Portuguesa, especializou-se em linguística e escreveu obras como 'A Língua de Eulália e

Preconceito linguístico: o que é, como se faz'. Em seu livro, explica que os brasileiros são reféns da colonização gramatical e que é um mito a língua falada no Brasil ser uma unidade.

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, [...]. Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito [...] (BAGNO, 2007, p. 16).

De acordo com o autor do excerto, o preconceito é uma postura infundada sobre algo ou alguém, de modo que o julgamento de conceito seja realizado antes do conhecimento de fato do objeto julgado. Na sociedade contemporânea ainda se faz presente o preconceito linguístico, que apresenta como característica a desvalorização dos falantes e usuários de variações e formas não padrão da língua portuguesa.

Mesmo com sua enorme quantidade de falantes e com uma extensão territorial tão grande, ocorre o mito de que a língua portuguesa falada no Brasil deveria ser homogênea. Mito. Pois, devido às diferenças sociais, regionais e individuais, não é cabível que toda a população recorra à mesma língua de modo igual. A chamada norma padrão ou norma culta, tão defendida por setores sociais dominantes, é utilizada frequentemente apenas por uma parcela ínfima da população, de modo a estabelecer através delas suas relações de poder e de dominação sobre os demais estratos sociais.

Outro mito envolvendo a língua portuguesa é de que ela é muito difícil. Crianças pequenas já recorrem à língua em sua finalidade primária, sendo a comunicação. Confunde-se então, no mito, a língua com o conhecimento de suas normas gramaticais e

considera-se que, para ser um falante da língua é necessário o domínio sobre a gramática normativa.

Bagno (2007, p. 35.) afirma que, “todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, no sentido científico do verbo saber, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela”. O português falado é alcançado através da interação e socialização dos falantes. Bagno nos mostra ainda que uma criança, entre 3 a 4 anos, adquire o conhecimento de sua língua materna de maneira natural, provando ter a capacidade de dominar as regras gramaticais dela.

Embora a língua esteja em constante transformação e essas mudanças tenham dado origem a diferentes variações linguísticas, os usuários de formas menos privilegiadas seguem sofrendo com estigmas. Bagno (2007) infere que, na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação de I em R nos encontros consonantais como “chicrete e Cráudia” são considerados errados, mesmo que o processo de substituição seja comum na língua, como ocorreu com a palavra branco, originalmente “blanco”.

Corroborando, a BNCC traz em sua quarta competência a definição de língua:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (2017, p. 494).

Deste modo, a BNCC confirma a definição de Bagno sobre a língua ser heterogênea e que precisa ser analisada como objeto vivo de estudo, e não como os gramáticos tradicionalista a conceituam em engessada e sem variações, sendo apenas regrada e automática.

Cabe ao docente, no seu trabalho com a língua materna, explicar as diferenças existentes entre a língua e a fala, mostrando a grafia

gramatical das palavras e ressaltando a adequação do linguajar ao ambiente e situação comunicacional em que estão inseridos.

Portanto, a língua é a principal ferramenta comunicativa utilizada pelos seres humanos. Assim como as sociedades, a língua também passa por processos de mudança. Dessa forma é inconcebível a ideia de uma língua fixa, imutável e pétreia.

Conforme as relações de poder existentes na sociedade, as classes dominantes invariavelmente ditam os padrões a serem seguidos, cultuados e considerados corretos, desde a vestimenta, alimentação, tom de pele e também o modo como se faz uso da língua portuguesa. Embora cada região e grupo apresente suas próprias peculiaridades na escolha de estruturas para o uso da língua, as variantes que fogem do padrão sofrem com preconceito, estigma e tratamentos caricatos (BAGNO, 2007).

Além disso, deve-se compreender que a gramática normativa trata de uma das variações linguísticas do português, a chamada norma padrão, e que ela, assim como as outras variantes são igualmente válidas e apresentam contextos comunicativos próprios para o seu uso. Por exemplo, o uso adequado de mesóclise como colocação pronominal, os devidos usos de complementos verbais e nominais, nos moldes da gramática normativa podem inviabilizar a comunicação rotineira entre indivíduos.

Igualmente, compreende-se que, para não ocorrer preconceito linguístico de modo efetivo na educação brasileira, será necessário implementar mudanças no processo de formação dos professores, assim como, na capacitação dos profissionais já formados para se ter educadores com conhecimento próprio para o desenvolvimento de tal empreitada (CANDAU, 2016).

UM PASSO PARA A COMPREENSÃO: UMA ANÁLISE DE VIVÊNCIAS

Diante dos detalhamentos sobre a compreensão do que são variantes linguísticas, ou mais precisamente, preconceito linguístico, a presente pesquisa, a partir desta categoria de análise,

objetivou analisar os efeitos causados pelo desconhecimento das variáveis linguísticas no ambiente escolar, apontando possíveis impactos causados pelo preconceito sofrido por estudantes de escolas municipais da cidade de Itaperuna - RJ, trazendo em seus depoimentos relatos dos sentimentos atribuídos e de soluções aplicadas no âmbito do ocorrido.

Neste caso, as vivências demarcam a trajetória de uma pessoa, de uma sociedade e, principalmente, os seus avanços. Não existe maneira correta de experienciar algo, cada indivíduo interpreta o mundo como sua própria tela em branco, pronta para que cada passo seja uma pincelada em sua obra. Dentro do ambiente escolar também deveria ser assim, levando em consideração não apenas as experiências, mas sim as utilizando para modificar o aprendizado, despertando curiosidades sobre uma cultura e seus costumes, fugindo de um modelo educacional engessado e regrado, conforme assevera Bagno (2007),

Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer *BUnito* ou *BOnito*, mas que só pode escrever *BONITO*, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu particular (p. 52, grifos no original)!

Com o desígnio de compreender os impactos causados pelo 'daltonismo cultural' dentro do âmbito escolar e, além disso, ter conhecimento se os entrevistados sofreram preconceito linguístico e quais foram as resoluções adotadas, realizaram-se duas entrevistas em escolas municipais distintas no município de Itaperuna - RJ, uma com o venezuelano Vitor e seu mediador João, e outra com os irmãos maranhenses, Elena e Bruno, todos apresentados aqui com nomes fictícios.

Vitor iniciou o seu relato explicando que viveu em mais de um país antes de vir para o Brasil. Ele narrou que um dos seus maiores

desafios foi o idioma, apesar de ter sido muito bem acolhido pela escola.

O idioma. Eu achei bastante difícil, porque eu só sabia falar espanhol, aí eu não sabia me comunicar com as outras pessoas, entendeu? Só ficava assim não, sabia me comunicar assim. (VITOR, 2023);

Eu fui muito bem recebido, graças a Deus, eh, eles me atenderam bem, tudo que não sabia, como que se falava, não entendia, eles me traduziam, também que o João me ajudava nisso, entendeu (VITOR, 2023)?

Mediante seu relato, percebe-se o quão difícil foi a adaptação do Vitor, ressaltando a importância da presença do mediador João na realização de sua socialização. Ele chega a elucidar que sem o mediador ele não conseguia compreender nada ao seu redor, tornando seus dias frustrantes, “foi assim que, eu falava e ninguém me entendia, aí eu fiquei assim: Pra que que eu vim pra cá para o Brasil?, fiquei muito chateado, por não entender nada, eu não sabia a língua” (VITOR, 2023).

João explica a importância do acompanhamento escolar para o desenvolvimento do aluno. Ele chega a narrar que, em vários momentos, Vitor enfrentava problemas com a compreensão da explicação dos conteúdos, levando João a refazer os passos dos professores.

É isso, foi uma das grandes questões que eu trabalhei com ele. Eu o tirava da sala de aula no começo, hoje eu não preciso mais fazer essa dinâmica e tirar de sala de aula pra dar uma explicação que a professora deu uma segunda vez. Hoje ele já consegue acompanhar a explicação em português. Obviamente, depois eu faço algumas observações, mas antes ele não conseguia nada do português, eu tinha que, literalmente, assistir a aula com ele, depois pegar tudo que a professora passou, levar ele para uma sala vazia, e reaplicar aquilo tudo em espanhol. E prova também, a gente tinha que fazer até a prova separada em outra sala. E ele errava questões assim, matemática, e não por não saber fazer o cálculo, exemplo da matemática, ele errava por não saber interpretar o problema (JOÃO, 2023).

De acordo com o depoimento do mediador, observa-se que a escola tinha dificuldade para conseguir promover um ambiente propício à socialização de Vitor. Os alunos não compreendiam a sua fala, transformando-o num objeto de estudo. Ao ser indagado sobre ter se tornado um alvo de atenções, desabafa dizendo: “Muito, muitas vezes, tinha vez que caminhava na rua vindo pra cá para escola, todo mundo me olhava e dizia: - Aqui, esse menino que fala espanhol, veio da Venezuela, e que tal, na rua” (VITOR, 2023).

Salienta-se que não por maldade, mas pela ausência de ensinamentos que buscassem sanar as dúvidas geradas dentro de sala, conforme explica João, o mediador:

Em algumas situações eu cheguei até chamar a atenção dos alunos. Ele até não percebeu, mas eles diziam que ele fala de maneira diferente. Eu sempre trabalhei com a turma toda nesse sentido de explicar o porquê ele fala diferente. Então, isso acabou, eu acabei levando essa diferença ajudando a ter o fascínio das crianças por conhecer a cultura dele e a forma dele de falar. Então, meio que peguei aquela atenção e tentei focar para um outro lado, para evitar que aquela situação problema ocorresse. Mas a gente acaba observando, não por maldade da criança, mas é uma coisa que talvez pudesse chatear. Então eu já meio que, ia dando uma cutucada de leve, sabe: - Não, não é assim. Você também falava diferente do seu primo que mora no Rio. E aí, eu meio que trabalhei isso (JOÃO, 2023).

Candau (2016) define a ausência sobre esses saberes como o daltonismo cultural. Ela evidencia que é papel do professor promover essa relação de aproximação entre as experiências socioculturais e a escola, já que a conscientização sobre a diversidade começa ao ensinar sobre o desenvolvimento da nação. Ainda ressalta que o fracasso dessa dinâmica acarreta mal-estar, desconforto, agressividade e elevados índices de perda escolar.

Elena e Bruno vivenciaram situações que se diferem a de Vitor. Ambos maranhenses, enfrentaram o preconceito dentro do próprio país. Ao migrarem de sua cidade natal, seus maiores desafios foram enaltecer a cultura de seu povo. O conhecimento raso de seus

colegas sobre sua região estavam carregado de esteriótipos preconceituosos e isso causou tristeza em Elena que chegou a dizer que, “Ah, foi triste. Falar, ela nem me conhece direito, só um pouco pra falar mal da minha cultura e de quem eu sou, isso me deixa muito triste”, já o seu irmão explica que sentiu um sentimento semelhante ao dela: “É, pra mim, as pessoas, as pessoas julgam sem ter conhecimento da nossa Cultura”. A professora de Produção textual presente na ocorrência de um ato preconceituoso, ao indagar a agressora o motivo de tanta hostilidade contra a cultura e a fala de Elena, escuta da aluna o argumento de que não gostava de gente “roceiro” e que não sabia falar.

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro “olhar” para o cotidiano escolar (CANDAUI, 2016, p. 14).

Dito isto, compreende-se a partir da autora do excerto que, a escassez no ensino sobre as variações linguísticas tem ocasionado problemas no ambiente escolar. A interculturalidade deveria ser a maior prioridade, pois a escola tem que estar propícia para mudanças significativas que crie um espaço seguro para todos os discentes.

Ah, é como a Ana, ela dá ensino religioso pra gente, ela fica falando mais sobre a cultura do nordestino, como é que é lá na região. Aí, as pessoas ficam curiosas pra saber como é que é lá, só que a Brenda não quer saber, ela num quer compreender o que a professora tá dando (BRUNO, 2023).

Deste modo, Bruno relata ainda que uma das alunas não respeita a sua cultura e a forma de pronunciar, infere que antes das aulas ministradas pela professora de produção textual, os alunos não tinham conhecimento de praticamente nada,

relatando: “Assim, lá a gente, de lá do Maranhão tem um sotaque diferente, aí aqui eles ficam zoando a gente porque a gente tem um, uma fala estranha” (BRUNO, 2023). Diante disso, comprova-se o que a carência do ensino sobre novas culturas suscita em alunos sem instrução.

Ao concluir as entrevistas, compreende-se a importância de se ressaltar na educação brasileira abordagens sobre as novas culturas. Tanto o mediador João, quanto o aluno Bruno evidenciaram que seria de grande valia para as escolas o preparo dos profissionais e dos alunos para o recebimento de falantes de outras regiões ou país, pois assim, os discentes aprenderiam que o meio educacional também pode ser um arco-íris de diversidade, explorando novos conhecimentos e compreendendo que cada um tem o seu jeito de se expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordando os impactos causados na aprendizagem dos alunos, percebe-se que o grande despreparo dos profissionais da educação gera um desconforto nos falantes das variantes da língua, criando um ambiente adverso e insociável, no qual o compartilhamento de novos aprendizados é limitado.

O principal papel educacional deverá ser o de capacitar os profissionais, promovendo formação continuada que estimule a exploração de nossa pluralidade em todos os conteúdos. Entender que a língua é viva e que se modifica a cada dia, não existindo certo ou errado, mas normas usadas em recintos distintos, configurando assim a padrão, a coloquial, a regional e todas as outras variações que pode advir da linguagem.

Nesse sentido, compreende-se que essa é uma luta grandiosa para a educação e que todos os agentes envolvidos precisam estar dispostos a desenvolver a desestruturação dessa língua engessada, garantindo a liberdade de expressão e formando seres capazes de respeitar as diferenças. O ensino da norma padrão é importante, porém cabe ao professor descaracterizar essa forma como a única

maneira correta de se comunicar, levando os alunos a ações que possam motivar a compreensão do multiculturalismo no Brasil.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 de set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 de set. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Português**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 09 de set. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v.46 n.161, p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de set. 2023.

CULTURA; IDENTIDADE. *In*: **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 09 de set. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Airton Marques. **Metodologia da pesquisa.** Fortaleza: EDUECE, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432206/2/Livro_Metodologia%20da%20Pesquisa%20-%20Comum%20a%20todos%20os%20cursos.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1980.

CAPÍTULO 10

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma orquestração ou uma (des)sintonia

Gislaine Teixeira Mata Magalhães

Raquel dos Santos Almeida

Rauliana Pereira Machado

Leonardo de Souza Medeiros

A pandemia de Covid-19 atingiu a sociedade de uma forma abrupta e uma das áreas mais afetadas foi a educacional, onde os profissionais da educação tiveram que encontrar, rapidamente, uma solução para dar continuidade ao ano letivo, já que os discentes tinham que continuar os estudos e manter o contato com o docente. Para isso, o ensino remoto emergencial precisou ser implantado, para que as atividades escolares não fossem interrompidas. Observou-se que esse modelo impactou fortemente alunos e professores, os quais apresentaram dificuldades na adaptação, afinal, ele ocasionou muitos desafios, como acesso à Internet, questões socioeconômicas, aquisição dos equipamentos tecnológicos, formação docente, dentre outros.

Esses desafios têm sido discutidos por diversos profissionais da área e governantes que, conseqüentemente, influenciaram na implementação do ensino remoto, porque eles foram responsáveis por determinarem regras que deveriam ser seguidas durante a Covid-19. Considerando, então, a necessidade de refletir sobre os impactos causados pela pandemia no contexto educacional, emerge-se a questão-problema: de que forma a pandemia afetou a Educação Básica da rede privada de Itaperuna-RJ e da rede pública de São José de Ubá-RJ?

Com o retorno das aulas presenciais em 2022, foi possível observar, por meio da experiência vivenciada por uma licencianda do 7º período de Pedagogia, de Itaperuna, estado do Rio de Janeiro, as consequências causadas pela pandemia de Covid-19. Na maioria das classes da escola em que ela atuou como professora, nas primeiras séries do Ensino Fundamental I, na Zona Rural, verificou-se que muitos alunos não sabiam ler e escrever letra cursiva porque foram alfabetizados durante a pandemia. Uma outra situação foi a de uma aluna que abandonou os estudos durante todo o período do ensino remoto. Esses fatos contribuíram para que a licencianda refletisse sobre a necessidade de se elaborar estratégias para auxiliar esses alunos e ajudá-los a progredir nos estudos, fator que justifica a realização desta pesquisa.

Para isso, metodologicamente, foi feita uma pesquisa bibliográfica para levantar informações sobre a temática em pauta, tendo fundamentação teórica em autores da área, como, Lüdke e André, (2018); Nóvoa, (2022); Oliveira; Santos e Florêncio, (2019), entre outros. Além disso, a fim de evidenciar os impactos causados pela pandemia no meio educacional, foi elaborado um instrumento para coleta de dados, em que foram realizadas entrevistas com duas professoras da Educação Básica, afinal, elas viveram intensamente todo esse processo de desafios e mudanças.

UM CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

O percurso metodológico, escolhido para este trabalho, dialoga com o objetivo geral que foi investigar os impactos causados pela pandemia na Educação Básica de duas escolas, pública e privada, dos municípios de Itaperuna-RJ e São José de Ubá-RJ, como também, a partir dos objetivos específicos que foram elencados, tais como, i) destacar as consequências do ensino remoto emergencial; ii) discorrer sobre a presença das tecnologias na escola e iii) trazer o relato das experiências de duas professoras que atuaram na Educação Básica durante e depois da pandemia.

Sendo assim, a primeira ação para alcançar os objetivos da presente pesquisa foi fazer um levantamento bibliográfico, onde foram selecionados livros e artigos de periódicos associados ao tema “educação e pandemia” para auxiliar na elaboração deste estudo (GIL, 2022). Em relação à abordagem, esta pesquisa se classifica como qualitativa, pois houve “o contato direto [...] do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 12).

O segundo passo foi selecionar as escolas das redes privada e pública, a fim de fazer comparações entre os dados obtidos, mostrando quais as diferenças existentes entre o ambiente privado e o ambiente público de educação. A respeito das escolas selecionadas, a da rede privada tem como localização a cidade de Itaperuna, estado do Rio de Janeiro e atende os seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E a da rede pública fica localizada no município de São José de Ubá, estado do Rio de Janeiro e atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

Após selecionar as instituições de ensino que fizeram parte da entrevista, os perfis dos entrevistados foram escolhidos, onde todos os membros são da comunidade escolar, especificamente, professoras da Educação Básica. Por uma questão ética, elegeu-se a letra “A” para se referir à professora da instituição privada e a “B” para a da instituição pública, visto que no caso da entrevista, isso é,

[...] particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e [...] a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 59).

É importante mencionar que, tanto a docente A quanto a B, trabalham com o Ensino Fundamental; a primeira tem 44 anos, graduação em Matemática e atua há 26 anos como profissional da educação; por sua vez, a segunda tem 49 anos, é graduada em

Pedagogia e trabalha há 20 anos na área educacional. Para a gravação das entrevistas, foi utilizado o celular, ambas foram gravadas no local de trabalho de cada professora; a da docente A aconteceu no dia 02 de maio de 2023, às 15h; e em relação à educadora B, a entrevista ocorreu no dia 29 de maio de 2023, às 14h30.

Optou-se por entrevistar profissionais da docência, visto que, além de terem papel fundamental no que diz respeito ao processo educacional, viveram intensamente os impactos gerados pela pandemia, buscando sempre solucionar os problemas provocados pelo período pandêmico. Diante desse acontecimento, visualizou-se a necessidade de modificações na profissão docente, conforme destaca Nóvoa (2022):

Apesar de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos acadêmicos e das universidades. Por isso é tão importante construir novos ambientes educativos, nos quais os professores, coletivamente, possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho (p. 3).

Nesse sentido, é de suma importância uma relação recíproca entre as políticas públicas educacionais e a prática docente, para que o professor não seja julgado quando, por exemplo, a aprendizagem não for satisfatória, ou seja, o aluno não tiver êxito nos seus estudos. Percebe-se, assim, que devido às mudanças que vêm acontecendo no meio social, torna-se fundamental que a escola sofra modificações, dialogue com as demandas sociais, com o desenvolvimento profissional do educador e, sobretudo, ofereça condições de qualidade para o docente exercer sua profissão.

No que diz respeito ao instrumento para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista, a qual caracteriza a pesquisa de campo. Esse instrumento foi escolhido devido ao seu caráter interacional e papel

significativo, tanto nas atividades científicas, quanto nas relações humanas. Desse modo, existem instrumentos de pesquisa que,

[...] estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado na entrevista, [...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

Nessa direção, a fim de tornar mais dinâmico o relato de experiências das professoras e fazer com que elas se sentissem mais à vontade durante o diálogo, as entrevistas realizadas seguiram o modelo semiestruturado ou semidiretivo, o qual, devido à sua flexibilização, é um dos modelos mais usados em pesquisas qualitativas, pois “trata-se de um roteiro previamente planejado pelo investigador, mas que é flexibilizado pelo percurso discursivo do entrevistado” (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019, p. 45).

Dialogando com essa perspectiva, torna-se evidente que este modelo se encaixa de maneira significativa neste trabalho, uma vez que, segundo Lüdke e André (2018, p. 40), “[...] quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o seu processo de trabalho desenvolvido em uma escola [...] é melhor nos prepararmos para uma entrevista [...] com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade”.

Para atingir esse propósito, o tipo de questão escolhido foi o aberto, porque, de certa forma, as perguntas abertas dão mais liberdade ao entrevistado, fazendo com que ele consiga explicar e opinar sobre o questionamento de maneira ampla e sincera. Sendo assim, elas permitem que o entrevistador conheça claramente as opiniões, os sentimentos e até mesmo as experiências vivenciadas pelo entrevistado (GIL, 2022).

A PANDEMIA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a pandemia de Covid-19 que, conseqüentemente, ocasionou o isolamento social, a educação foi alvo de diversas

mudanças, em que pode-se destacar a utilização da tecnologia para dar continuidade ao processo educacional. No entanto, ainda que por um lado, essa situação tenha sido benéfica, por outro, ela provocou algumas consequências, como desigualdade em relação ao acesso à Internet, falta de socialização entre os discentes e evasão escolar. Refletindo sobre esses problemas, alguns estudiosos, como Nóvoa e Alvim (2021), enfatizam o receio de eles se tornarem cada vez mais frequentes,

[...] o que parecia impossível tornou-se inevitável: as escolas fecharam, as crianças foram para casa, o ensino passou a basear-se nas tecnologias, etc. Nos últimos meses temos assistido, em todo o mundo, às mais diversas e díspares experiências para assegurar a famosa “continuidade educativa”. [...] O nosso receio maior é que seja esta a matriz de um mundo pós-pandemia, marcado por desigualdades e divisões ainda mais profundas (p. 13).

De acordo com o excerto, Nóvoa (2022) alerta sobre a importância do ambiente escolar sofrer uma metamorfose, isto é, sofrer modificações para atender todos os participantes da comunidade escolar, visto que, com a pandemia, surgiram novos propósitos e necessidades educacionais. Deduz-se que essas mudanças deverão ocorrer por meio de iniciativas locais, onde cada uma acontecerá no seu próprio ritmo e momento, contando com a participação dos professores e da sociedade. Neste processo,

[...] não podemos esquecer que a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual (NÓVOA, 2022, p. 17).

Em consonância com essa perspectiva, Nóvoa e Alvim (2022) destacam que, esse pós-pandemia, é marcado por uma outra escola, o modelo escolar que os indivíduos estavam habituados acabou, pois a era digital se impôs tanto na sociedade quanto na educação. Conforme os próprios autores afirmam, por mais que nada tenha sido

programado, já estava tudo pronto, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em uma das competências gerais da Educação Básica, já havia proposto a exploração do uso das tecnologias no âmbito educacional, afirmando a importância de se,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Observa-se, assim, que já havia a proposta de inserção das tecnologias no contexto escolar, entretanto, faltam políticas educacionais que tenham um olhar crítico para essa questão. Afinal, a educação é considerada um direito de todos, por isso, a importância de todos os discentes terem acesso à Internet e aos conhecimentos que o ambiente digital pode proporcionar.

De acordo com Silva e Teixeira (2022), evidencia-se a necessidade de uma articulação que promova a superação dessas adversidades, se apresentando, atualmente,

para o efetivo acesso dos estudantes à continuidade de sua formação escolar, mas também, [que busque] caminhos para a superação dos entraves sociais, políticos e econômicos que estão alinhados nessa conjuntura social, e que [...] produzem condições para a exclusão (p. 223-224).

Diante disso, torna-se nítido que a pandemia afetou a aprendizagem discente, mas é fundamental comentar o quanto os docentes foram impactados, principalmente no quesito formação. Segundo Nóvoa e Alvim (2022, p. 36), “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”, porém para requerer reinvenções na prática docente, é essencial a promoção de melhorias nas condições de trabalho desses profissionais que viveram intensamente o período

pandêmico, fator que vai ao encontro com a realidade das professoras escolhidas para participar da pesquisa de campo realizada neste trabalho.

Conforme salientam Pereira, Santos e Manenti (2020):

A pandemia causada pela COVID-19 traz consigo para o sistema educacional, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante “reinvenção docente”, transmutada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faz ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar entretanto, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação (p. 29).

Sendo assim, considerando a realidade vivida pela comunidade escolar durante a pandemia, torna-se possível afirmar que o contexto escolar da Educação Básica foi marcado pela heterogeneidade. Além dos desafios vivenciados pelos professores, as crianças e seus responsáveis também puderam vivenciar diferentes situações, ou seja, alguns alunos tinham as condições necessárias

[...] com acesso à internet, com os suportes necessários [...], mas muitos não dispoño dessas facilidades, ou dispoño com restrições [...], contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial (GATTI, 2020, p. 32).

Portanto, mais do que refletir sobre as mudanças que a educação teve após a pandemia, é imprescindível levar em consideração as possibilidades para isso, como também as diferenças institucionais e curriculares, especialmente no âmbito da Educação Básica, em seus diversos níveis de ensino.

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE UM NOVO NORMAL

Considerando as perguntas realizadas às docentes, por meio das entrevistas, foi possível fazer algumas observações sobre como a pandemia influenciou o ambiente educacional, sobretudo, analisar como a educação sofreu impactos tanto positivos quanto negativos, devido a esse novo normal, marcado pelo uso da tecnologia.

Para Gatti (2020), essa influência repentina

causou rupturas com hábitos arraigados e reflexões sobre o que é essencial e o que é supérfluo, [...] demandou exercício de paciência, desenvolvimento de atividades de modo diferente. O uso de recursos virtuais entrou em foco e suas qualidades e seus problemas estão sendo experimentados (p. 39).

Sendo assim, a fim de investigar como as redes privada e pública foram afetadas pelo período pandêmico, algumas perguntas dentro do contexto desse novo normal foram elaboradas. Partindo dessa estruturação, os dados coletados por meio das entrevistas demonstraram quais foram os efeitos gerados pela pandemia no âmbito educacional, principalmente nos municípios de Itaperuna-RJ e São José de Ubá-RJ.

Levando em consideração a paralisação das atividades presenciais nas instituições de ensino, em relação ao fechamento das escolas após a confirmação do primeiro caso de Covid-19 no Brasil, a professora A (2023) relatou,

Então, a escola, quando paralisou, as crianças não podiam ir, não poderiam frequentar [...] Então, a escola criou grupos de aplicativo de *WhatsApp* para os responsáveis, [...] com a intenção assim, de disponibilizar os novos horários de aula. E as aulas seriam gravadas pelo Zoom, aplicativo Zoom. E a escola também entregou todo material para o alunos e, assim, quinzenalmente, ela marcava, ela pedia para que os pais, comparecessem à escola e trouxesse todo

material realizado pelo aluno e levasse novas atividades para mais 15 dias.

Já a docente B (2023), considerando a ação realizada pela escola em que trabalha fez o seguinte relato:

Ué, de imediato, eles [...] fecharam as escolas, com poucos dias de aulas, né, fecharam a escola. Na verdade, sem saber nem qual a atitude que tomariam sobre o ensino, como que continuaria o ensino [...] O plano começou [...] dia 31 de março de 2020, depois de 15 dias que houve o decreto para que se iniciasse os planejamentos, os planos de estudo.

Diante do relato das depoentes, ratifica-se a desigualdade existente entre os ambientes privado e público. Ademais, evidencia-se o quanto a desigualdade social reflete na exclusão digital, ou seja, o governo brasileiro precisa criar ou elaborar ações que ajudem a diminuir essas diferenças. Logo, a promoção de políticas públicas eficientes é algo urgente e necessário, isso porque,

[Essa] desigualdade social favorece a exclusão digital e, esta por sua vez reforça a desigualdade social, é preciso uma nova postura e um novo olhar por parte do governo para diminuir o quadro perverso da desigualdade brasileira (GROSSI; COSTA; SANTOS, 2013, p. 71).

Em relação à formação e/ou utilização dos aparatos tecnológicos, a professora A (2023) passou a seguinte informação, “Então, a escola, nos informou quais as ferramentas a gente poderia usar. E ela tirava as dúvidas, né, quanto ao manuseio, instalação, mas cada um, cada professor foi se reinventando”. Quanto a docente B (2023), ela relata dizendo,

Na verdade, nós fomos pegos de surpresa, a gente não estava preparada [...] O diferencial para as escolas no interior, foi que de imediato não teve plataforma, na rede municipal, não teve plataforma. Nós continuamos fazendo os planejamentos como

fazíamos antes, né, no computador, só que ao invés de aplicar para a criança em sala de aula, a gente passou a entregar os alunos de 15 em 15 dia, um plano de estudo digitalizado [...]. Inicialmente, a maioria das crianças não tinha rede social. Então, eu acredito que quase uns 6, 7 meses depois foram montados os grupos de estudo no *WhatsApp*, porém, poucas crianças tinham acesso. Eu costumava fazer aula gravada, vídeos, e postava nos grupos, mas poucas crianças acessavam. Eu gostava quando os pais faziam contato, eu ficava sempre esperando, mas eu esperava mais, eu esperava mais participação deles, mas eram poucos que interagiam.

Tendo em vista essa situação, Gatti (2020) discorre sobre a utilização das plataformas digitais, destacando que esse uso não foi acessível para todos os estudantes, fator que reforça a desigualdade existente entre os âmbitos privado e público, afirmando que, caminhos variados foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos (p. 32).

No que diz respeito ao preparo da utilização dos aparelhos tecnológicos, a docente A (2023), explica,

Então, eu acredito que ninguém estava preparado para o que aconteceu. A escola tava pronta a tirar dúvidas, né. Quanto à material é [...] computador, internet, cada um usava o seu na sua casa. Então, o laboratório da escola ficou inutilizável. É [...] não recebemos assim apoio financeiro para luz, e internet, cada um que fazia o seu.

Por sua vez, sobre a preparação tecnológica, a professora B (2023) informou que:

Não. A escola que eu trabalho não tinha recurso tecnológico algum para nos ajudar. Eu tinha computador. E a escola também não tinha internet para atender a gente, sala de informática também não. Geralmente, o professor que tinha seu computador pessoal, né.

Então [...] eu tive que colocar uma internet que fosse mais abrangente.

Diante disso, ao ser questionada se já teve algum projeto para que fossem feitas as salas de informática na instituição, ela mencionou: “já teve um projeto do MEC sim, que mandou. Só que na época, os gestores não conseguiram [...] colocar as salas de informática, porque eles dependiam de recursos, a escola nunca teve recursos, não tinha recurso” (PROFESSORA B, 2023).

Em diálogo com as informações acima, Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021) alegam que,

docentes realizaram um esforço extraordinário diante dos desafios impostos pela pandemia à educação. É fundamental destacar que as aulas tiveram continuidade devido muito mais às iniciativas e redescobertas dos professores sobre suas práticas e fazer pedagógico, do que pelos órgãos de gestão escolar (p. 13).

Sobre a presença dos alunos nas aulas remotas, a primeira docente entrevistada reconheceu as diferenças entre o âmbito privado e público, afirmando que, “talvez, por ser uma escola particular, a frequência era de praticamente 100% na aula online. Todo mundo entrava na sala, nas salas virtuais, né, e todos os alunos conseguiam acessar sem dificuldades” (PROFESSORA A, 2023). Já na realidade da professora B (2023), a mesma explica que,

A aula era através dos planos de estudo, todas as explicações. E na rede social, no *WhatsApp*, quando os pais perguntavam, né, queriam tirar dúvidas, a gente pegava, ia lá e explicava, porém, nem todos os alunos, a maioria dos alunos não tinham acesso. A maioria das crianças não davam retorno dos planos de ensino. Tinha questões do pai responder para a criança. Às vezes, acho que deixava para fazer muito em cima da hora. Então, quando chegava o dia de entregar, a criança não tinha feito, vinham planos [...] feitos pela metade. Eu não recebi planos sem ter feito nada, mas alguns colegas sim, alguns colegas recebiam [planos de atividade].

Essa questão da participação dos discentes nas aulas está ligada à falta de acesso à tecnologia, a qual expõe a desigualdade tecnológica no país, que de acordo com Cardoso (2021),

levando em consideração os estudantes, os pertencentes à rede particular de ensino, 90% possuem acesso à tecnologia necessária para realização das atividades escolares remotas. Já na rede pública, apenas 48,6% tinham computador e internet em casa (p. 1).

Quanto as consequências da implementação do ensino híbrido, a docente A (2023) relata: “Então, se for uma coisa dosada, benefícios, né? Tudo precisa ser muito equilibrado, dosado. E assim, a tecnologia, ela é muito importante, mas a troca de vivências, assim, a convivência também é.” Essa fala dialoga com o que Nóvoa (2022) pensa a respeito da presença do digital na educação, principalmente na personalização da aprendizagem híbrida, afirmando que,

[...] a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se pode ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade [...] porque as questões da personalização são de grande importância, e respondem a um propósito antigo de assegurar a diferenciação pedagógica, mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social [...] (p. 14).

Por sua vez, a professora B (2023) declarou que: “Ah, com certeza mais positivas, né? Poderá ser produtiva, porém, dependerá do interesse individual de cada um”. Pode-se dizer que essa “individualidade” mostra-se ou revela-se evidente no ensino brasileiro, principalmente após a pandemia de Covid-19, conforme Nóvoa e Alvim (2021, p. 12) argumentam, “as perspectivas “individualistas” de educação estão muito visíveis em movimentos recentes no Brasil [...]”.

Ao apresentarem seus relatos, de forma geral, de tudo que vivenciaram na pandemia de Covid-19, a docente A (2023) desabafa dizendo,

Então, foi uma experiência que eu não desejo passar novamente. Foi tudo muito sofrido, né? Trabalhamos muito. Quando eu não estava online, estava gravando aula ou tendo reuniões com outros professores e orientadores da escola. Os pais também tendo acesso ao nosso número de telefone, ligavam dia e noite. Então assim, foi um verdadeiro caos. É [...] foram tantos desafios que todos estavam muito inseguros.

Já a professora B (2023), assevera,

No primeiro momento foi um susto, né? Até porque eu tinha uma turma multisseriada. Foi muito difícil, porque eu tinha que dar conta de dois planos. E [...] quando você faz uma coisa no imediato, não dá muito para você pensar. Para mim, seria muito mais satisfatório estar de corpo presente, que eu estava acostumada. Você começa a fazer um plano, você começa a pensar nas dificuldades que aquela criança tem com você no presencial, imagine fazer fora de você. Então, isso trouxe muita insegurança, porque você tava ali fazendo planejamento, mas sempre tentando aprimorar, tentando se preocupar com esse aluno, se ia adaptar ou não esse conteúdo. Então, foi um momento assim de muita [...] muita pressão psicológica.

De acordo com os relatos apresentados acima, é possível destacar que, apesar das diferenças institucionais entre as esferas privada e pública, as duas professoras enfatizaram o quanto o período pandêmico foi angustiante e o quanto gerou inseguranças nos profissionais da educação. Diante disso, Silva e Feitosa (2022) declaram que,

[...] No contexto escolar muitas mudanças no ensino, a sala de aula teve de ser substituída pelo escritório, pelo quarto ou até mesmo pela cozinha dos docentes. Com o distanciamento social, as adversidades aumentaram: a falta de recursos para ministrar aulas remotas; a sobrecarga de trabalho pela necessidade de auxiliar alunos nas redes sociais após o fim do expediente; o uso excessivo de telas e, em alguns casos, a dificuldade para utilizar as plataformas digitais.

Tudo isso aliado, possivelmente, à preocupação de perder o emprego [...] (p. 4-5).

A fome foi um outro problema vivenciado por parte dos estudantes brasileiros. Ratificando as diferenças sociais, principalmente entre as redes privada e pública de ensino, a segunda entrevistada fez a seguinte afirmação,

No período da pandemia, distribuíamos cesta básica para as crianças, já que elas não estavam tendo aula na escola. De 12 em 12 dia, elas recebiam uma cesta básica satisfatória, completíssima. E também quando eram projetos como Páscoa, Dia das Mães, Dia da Criança, elas recebiam um kit em casa também (PROFESSORA B, 2023).

A situação mencionada acima aconteceu na cidade de São José de Ubá-RJ, no entanto, é importante destacar que muitos alunos brasileiros precisaram desse auxílio alimentar durante a pandemia de Covid-19, porque, geralmente, a merenda escolar é a única fonte alimentar que eles têm. Nesse contexto, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) supriu as necessidades alimentares de vários discentes, conforme Alves (2022, p. 1) ressalta que,

[...] a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro afirmou ser responsável por cerca de 700 mil alunos em 1.195 unidades escolares que recebem recursos do PNAE. Sobre os repasses feitos às famílias em meio à pandemia, a pasta declarou apenas que “o auxílio na alimentação dos estudantes foi feito na forma de distribuição de kits de gêneros alimentícios” entre abril de 2020 e outubro de 2021.

Considerando o novo normal e os efeitos provocados pela pandemia de Covid-19 no ensino, a docente B (2023) falou sobre como foi a volta às aulas presenciais:

Muito preocupada também. Porque a gente já veio, né, da pandemia, preocupado, já tenso, achando que a criança ficou com defasagem de aprendizagem. Então, isso também foi muito difícil, que a gente estava sempre na incerteza. Eu acredito sim que prejudicou muito as

nossas crianças, porém [...] eu acredito que a gente também voltou com muita vontade de recuperar.

Por meio dos dados obtidos com as entrevistas, constatou-se que a mudança do ensino presencial para o ensino remoto impactou fortemente a rotina dos docentes e discentes da Educação Básica dos municípios de Itaperuna-RJ e São José de Ubá-RJ. Sendo assim, os principais efeitos da pandemia relacionados à vida dos professores foram: tecnológico, financeiro, temporal e saúde mental. Por sua vez, segundo os relatos apresentados pelas entrevistadas, tornou-se perceptível que a falta de acesso à internet foi o fator que mais impactou a aprendizagem dos alunos durante a pandemia, inclusive dos estudantes da rede pública de ensino. Além disso, no momento das entrevistas, foi possível notar o quanto as professoras estão cansadas desse assunto, devido a todo desgaste ocasionado pelo período pandêmico e, principalmente, às falsas promessas de mudanças; por esse motivo, observou-se que as profissionais da educação já não querem mais discorrer sobre essa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados apresentados, compreende-se que a mudança repentina do ensino presencial ao remoto, provocou a exclusão de muitos discentes, principalmente aqueles/as que apresentavam fragilidade econômica. Observou-se, também, que as docentes sofreram fortemente os impactos da pandemia. Isto porque, por meio das entrevistas realizadas, elas demonstraram ter sofrido consequências em relação às questões psicológica, tecnológica, financeira e temporal, uma vez que trabalharam incansavelmente. Por isso, os educadores tanto da esfera pública quanto da privada tiveram dificuldades de exercer a docência nesse novo âmbito de aprendizagem, muitas preocupações e incertezas estiveram presentes na comunidade escolar, visto que estavam acostumados com as aulas presenciais.

Destaca-se ainda que, em um país como o Brasil, onde as desigualdades social e econômica são visíveis, o ensino remoto não indica uma prática justa para o processo educacional. Afinal, é nítido que determinados educandos, especialmente os da rede pública de ensino, são os mais prejudicados por essas ações. Nesse sentido, esses estudantes sofrem essa exclusão por não terem acesso à internet e/ou bons equipamentos tecnológicos para fazerem as atividades, sem contar que alguns ainda não conseguem se alimentar adequadamente, pois dependem dos alimentos oferecidos pela escola.

Considerando esse contexto, é fundamental repensar nas atitudes tomadas, a aplicação de ações mais solidárias e inclusivas que se configuram como algo urgente e necessário, especificamente para incluir os sujeitos que não têm uma boa condição econômica. Em suma, ainda existem muitas falhas no ensino brasileiro, as quais só serão resolvidas com políticas públicas eficiente, assim, neste momento, torna-se importante fazer com que a educação avance e evolua no quesito aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lara. Prejuízos irreversíveis: como a pandemia afetou a alimentação de quem depende da merenda escolar. **Itatiaia**, Belo Horizonte, 22 maio 2022. Disponível em: <https://www.itatiaia.com.br/noticia/prejuizos-irreversiveis-como-a-pandemia-afetou-a-alimentacao-de-quem-depende-da-merenda-escolar>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

CARDOSO, Lorena. 55% dos alunos não tinham acesso à internet em aulas remotas, diz IBGE. **Poder 360**, Brasília, 03 dez. 2021.

Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/55-dos-alunos-nao-tinham-acesso-a-internet-em-aulas-remotas-diz-ibge/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, set./dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

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

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; COSTA, José Wilson da; SANTOS, Ademir José dos. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 68-85, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/exclus%C3%A3o-digital-o-reflexo-da-desigualdade-social-no-brasil>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2018.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 04 set. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação (Online)**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-19, fev., 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616>. Acesso em: 04 set. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. In: NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORENCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em Educação. **RIOS - Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**, Paulo Afonso, v. 13, n. 21, p. 36-50, abr., 2019. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/255>. Acesso em: 04 set. 2023.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, set. 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74>. Acesso em: 04 set. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; RUFATO, João Antonio; PAGNONCELLI, Vanessa. Protagonismo docente em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-18, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/38846>. Acesso em: 04 set. 2023.

SILVA, Luana Vinuto; FEITOSA, Robério Rodrigues. Saúde mental de professores(as) durante a pandemia da Covid-19: o que dizem os sujeitos? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 7., 2022, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2022, p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87076>. Acesso em: 04 set. 2023.

SILVA, Ueliton André dos Santos; TEIXEIRA, Tiago André dos Santos. Educação e pandemia: a percepção dos professores e professoras da Escola Estadual Lauro Barreira. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 218-233, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/17046>. Acesso em: 04 set. 2023.

CAPÍTULO 11

DISLEXIA:

o que os educadores precisam saber?

Celeste Maria Bezerra Malaquias

Lívia de Oliveira Brito Muniz

Mirian Sant Ana Mecias de Castro

Edinéia Maria de Melo Pereira

As dificuldades de aprendizagem, em especial das crianças no início de sua vida escolar, etapa em que estão desenvolvendo sua leitura, escrita e demais conhecimentos produzem sérios efeitos. Principalmente se essas dificuldades interferirem no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, podendo levá-las a desencadear o fracasso escolar (NAVARRO; GERVAI; NAKAYAMA, 2016). Observa-se normalmente nesses casos que muitos desses alunos são crianças que possuem um nível de inteligência, sem apresentar problemas relacionados à visão ou audição. São até emocionalmente bem organizados e, mesmo assim, fracassam na escola (SILVA, 2010).

Desse modo, no decorrer da escolarização de uma criança, aprender a ler e a escrever é a chave para o sucesso. O que segundo Sargiane (2016) pode levar à aprendizagem de um conjunto mais amplo de conhecimentos, bem como habilidades, valores e atitudes que são essenciais para o desenvolvimento da criança em seu meio social. Por isso, garantir o aprendizado da leitura e da escrita a todas as crianças é essencial, e, para tal, as dificuldades de aprendizagem devem ser superadas.

Segundo Navarro, Gervai e Nakayama (2016), a educação é sempre discutida para se chegar aonde todos os profissionais querem chegar, no ponto de resolver essas dificuldades de

aprendizagem, como podemos observar, no caso das repetências, que também predominam. Existem ainda muitas dificuldades nas salas de aula e isso tem preocupado muito os professores e também as famílias desses alunos, sendo por isso que precisa haver maior atenção por parte dos professores e também das famílias. É necessária uma maior observação para saber o que está causando esses problemas com um empenho maior desses professores, evitando assim a evasão, ou seja, a ausência desses alunos nas escolas.

Este entendimento se mostra fundamental, pois os alunos com dificuldades de aprendizagem, antes de serem percebidos, são comumente rotulados como preguiçosos ou incapazes por não compreenderem o conteúdo. Considerando-se nesse contexto as consequências que os distúrbios da Dislexia provocam, bem como a importância do conhecimento quanto às dificuldades de aprendizagem, o presente estudo dedica-se a analisar os efeitos da Dislexia na aprendizagem, buscando estratégias de intervenção para diminuir as dificuldades enfrentadas pelas crianças e/ou jovens com esse tipo de transtorno.

UM CAMINHO INVESTIGATIVO: UMA METODOLOGIA POSSÍVEL

Para que este estudo se desenvolvesse, partiu-se, inicialmente, de uma metodologia de revisão bibliográfica, coletando dados e informações relacionados ao tema e analisando-os a partir de uma abordagem qualitativa que, de acordo com Lüdke e André (2018), através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pode-se observar que os métodos de investigação no campo educacional têm contribuindo para se alcançar resultados mais satisfatórios no processo de pesquisa, bem como no fornecimento de elementos teóricos e práticos para pesquisadores, professores e estudantes em todos os níveis educacionais.

Tendo o estudo como percurso metodológico a revisão bibliográfica, Santos (2006) nos alerta que esta

[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. [...] pode ser vista como o momento em que você situa seu trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você vai “afunilando” sua discussão (SANTOS, 2006, p. 2).

Nessa direção, para se alcançar os resultados pretendidos, a partir do objetivo geral, que foi analisar os efeitos da Dislexia na aprendizagem e a busca por estratégias de intervenção para diminuir as dificuldades enfrentadas pelas crianças e/ou jovens com Dislexia, elencou-se como objetivos específicos: i) compreender a diferença entre dificuldades de aprendizagem e de transtornos específicos da aprendizagem, com foco na Dislexia; ii) identificar as principais dificuldades enfrentadas por crianças com Dislexia; iii) conhecer propostas de intervenção por meio de estratégias que trabalhem as áreas de aprendizagem afetadas pela Dislexia.

No que se refere à análise de dados, à objetividade e à validade da pesquisa qualitativa, Lüdke e André (2018) fazem algumas considerações para que o pesquisador, ao terminar a coleta e análise desses dados, não tenha apenas um amontoado de informações difusas e irrelevantes, mas dados objetivos que validarão as abordagens qualitativas realizadas.

Portanto, para que fique claro o caminho percorrido, selecionou-se três categorias de análise, a primeira denominada “Transtorno ou dificuldade de aprendizagem: o que saber?”, a segunda como “A Dislexia ao longo da vida e suas implicações” e, por último, “Intervenção: uma criteriosa avaliação e o estabelecimento de um foco”.

Por fim, algumas considerações relevantes ao terminar a coleta e análise dos dados propondo responder à questão inicial, tendo como subsídios teóricos e práticos consistentes e bem fundamentados, podendo assim, contribuir para a melhoria da problemática pesquisada.

TRANSTORNO OU DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: O QUE SABER?

De acordo com Estanislau e Bressan (2014) há diferença entre dificuldades e transtorno de aprendizagem no processo de escolarização. Dificuldade de aprendizagem refere-se a uma dificuldade específica em uma área de aprendizagem, como leitura, escrita ou matemática. Essas dificuldades podem ser causadas por fatores externos, como falta de acesso à educação ou baixo incentivo em casa, ou por fatores internos, como problemas de saúde ou deficiências cognitivas.

Neste entendimento, as dificuldades de aprendizagem não afetam a capacidade geral do aluno de aprender, mas podem exigir orientação e recursos adicionais para o desenvolvimento das habilidades. Já um transtorno de aprendizagem é um problema neurológico que afeta as habilidades de informações do cérebro, o que pode dificultar a aprendizagem em várias áreas. Transtornos de aprendizagem, geralmente, têm um impacto significativo sobre a capacidade de uma pessoa realizar tarefas acadêmicas em níveis adequados a faixa etária e habilidade. Alguns exemplos de transtornos de aprendizagem incluem Dislexia, Discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido como TDAH (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Portanto, é importante notar que a identificação precoce do transtorno de aprendizagem pode ajudar as crianças a terem sucesso na escola e na vida, sendo essencial para os educadores e os pais trabalharem juntos para identificarem as reais necessidades de seus filhos, implementando estratégias de aprendizagem que os ajudarão a superar esses desafios.

Existem várias dificuldades de aprendizagem em crianças na fase estudantil, mas umas são mais generalizadas, afetando de forma mais leve a média, e as mais graves, prejudicando o aluno em seu desempenho escolar, conforme apresentado no decorrer do estudo. Porém, a partir da ajuda de profissionais da área da saúde mental, como psicólogos, psicopedagogos neurologistas e

psiquiatras, juntamente com a família, passam a ter melhores resultados e conseqüentemente maiores condições de progresso ao longo da vida, não só como estudante e futuro profissional, mas também como cidadão, vivendo colaborativamente em uma sociedade (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Segundo Domingos (2018), um aluno com dificuldades de aprendizagem pode ter dificuldade em acompanhar o ritmo da sala de aula ou precisar de um método de ensino diferente; já um diagnóstico de transtorno de aprendizagem pode ser necessário quando a criança apresenta dificuldades significativas e persistentes em áreas específicas de aprendizagem, mesmo com intervenções adequadas. É importante lembrar que tanto as dificuldades de aprendizagem quanto os transtornos de aprendizagem podem ser gerenciados e tratados, permitindo que as crianças tenham um desempenho escolar bem-sucedido. Se alguém estiver enfrentando dificuldades na aprendizagem, seja uma criança ou até mesmo um adulto, é importante buscar a ajuda de profissionais especializados para avaliação e orientação adequadas.

Em suas pesquisas, Domingos (2018) destaca que

[...] subdividiu-se a análise dos trabalhos referentes à dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem. Posteriormente, identificaram-se as diferenças entre estes, sendo possível verificar que o primeiro se caracteriza por ser de ordem orgânica, intrínseca, mas também emocional e ambiental. O segundo termo, entretanto, destaca-se por ser de ordem neurológica, vinculada a grupos de desordens que impactam a maneira como o/a estudante aprende matemática, leitura e escrita (p. 11).

Deste modo, compreende-se que existem diversos aspectos a serem considerados ao ajudar uma criança com transtornos ou dificuldades de aprendizagem; algumas questões que podem ajudá-la a entender melhor e a lidar com esta situação. Assim sendo, Estanislau e Bressan (2014) corroboram com algumas questões:

Ter visão ampla de todos os aspectos da escola, provendo um ambiente saudável e que favoreça a aprendizagem; Dar importância à estética da escola, assim como ao efeito psicológico direto que ela tem sobre professores e alunos; Fundamentar-se em um modelo de saúde que inclua a interação dos aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais; Promover a participação ativa de alunos e alunas; Reconhecer que os conteúdos de saúde devem ser necessariamente incluídos nas diferentes áreas curriculares; Entender que o desenvolvimento da autoestima e da autonomia pessoal é fundamental para a promoção da saúde; Valorizar a promoção da saúde na escola para todos; Ter visão ampla dos serviços de saúde que tenham interface com a escola; Reforçar o desenvolvimento de estilos saudáveis de vida que ofereçam opções viáveis e atraentes para a prática de ações que promovam a saúde; Favorecer a participação ativa dos educadores na elaboração do projeto pedagógico da educação para a saúde; Buscar estabelecer inter-relações na elaboração do projeto escolar (p. 18).

A partir das orientações dos estudiosos supracitados, compreende-se que cada criança é única e necessita de ajuda; por isso, com paciência, empatia e dedicação será possível ajudá-las a superarem suas dificuldades, pois tudo o que é trabalhado desde o início tem jeito de se transformar, sendo analisado e acompanhado por profissionais da área. Isso porque, além de cada criança ser única, também possui necessidades individuais. As crianças podem variar em termos de personalidade, habilidades, interesses e ritmo de desenvolvimento. Algumas podem até precisar de mais apoio e ajuda em certas áreas, do que outras (DOMINGOS, 2018).

Dito isso, é importante reconhecer e respeitar as diferenças individuais das crianças, oferecendo-as o suporte necessário para alcançarem o seu pleno potencial; isso pode envolver uma variedade de abordagens, dependendo das necessidades específicas de cada uma. Por exemplo, algumas crianças podem precisar de apoio adicional na aprendizagem escolar, como aulas particulares, tutoria ou estratégias de ensino diferenciadas; outras, podem precisar de apoio emocional e social, como aconselhamento, orientação de um

adulto de confiança ou a participação em atividades extracurriculares para desenvolverem habilidades sociais.

Portanto, o mais importante nesse processo é o reconhecimento e o envolvimento dos pais, dos professores e dos profissionais da saúde no processo de identificação e atendimento às necessidades dessas crianças através de uma abordagem personalizada e de apoio adequados (SILVA, 2010). As consequências desse modo de olhar têm desdobramentos significativos que marcam a trajetória escolar e contribuem com a configuração de uma história que passa a ser marcada pela incapacidade de aprender.

A DISLEXIA AO LONGO DA VIDA E SUAS IMPLICAÇÕES

Na trajetória histórica sobre a Dislexia, entre 1960 e 2000, a busca por uma elucidação que retratasse realmente o quadro que a pessoa apresentava quanto às dificuldades específicas na leitura e escrita foi grande, mas não se chegava a um consenso preciso, havendo assim diferentes segmentos a respeito de como melhor definir o problema que afetava as crianças em idade escolar, dificultando seu processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Olivier (2011),

[...] no Brasil, pode-se considerar disléxico o indivíduo que tem dificuldade na comunicação escrita ou falada. Esta dificuldade pode ser leve, moderada ou severa de acordo com o grau de comprometimento da lesão do distúrbio que ele apresenta. A partir dessa premissa, constata-se que muito se tem feito para se chegar a um conceito preciso sobre o distúrbio da Dislexia na tentativa de esclarecer e equacionar essa problemática que afeta um número considerável de crianças em idade escolar (p. 56).

Na prática, o que ocorre é que, quando os estudantes não correspondem ao que a escola predetermina como “normalidade”, a quebra de expectativa é atribuída a um transtorno neurobiológico e intrínseco ao sujeito.

De [um] lado temos os professores influenciados fortemente pelo discurso da psiquiatria que acabam por contribuir com o enraizamento da medicalização no ambiente educacional. [De outro], a família busca por um diagnóstico que justifique o “não aprender da criança”. Dessa maneira, o discurso médico sobre as causas genéticas é ressaltado em detrimento das questões escolares, subjetivas e culturais. O peso dos exames médicos sobrepõe-se às condições socioculturais do aluno (má alfabetização, hábitos restritos de letramento, bullying, aspectos emocionais). É assim também que a “anormalidade” (im)posta pelo diagnóstico de Dislexia é legitimada pela família (ELIASSEM; SANTANA, 2020, p. 2885).

De acordo com as autoras do excerto, a determinação do diagnóstico da Dislexia se transforma radicalmente diante da falta de conhecimento por parte dos profissionais da educação. Passa-se de um diagnóstico dado à priori, no qual se observa a criança fracassando ano após ano, sem nenhum tipo de apoio, e que após submetê-la a uma avaliação transversal, lauda-se como disléxica, para um diagnóstico construído longitudinalmente, em que, ao sinal de qualquer dificuldade, intervém-se com a criança por um período determinado e, caso ela não supere as dificuldades anteriormente apresentadas, a Dislexia é confirmada, o que à primeira vista parece ser um avanço (Ibidem, 2020).

Infelizmente, “a falta de informação dos professores, ocasiona demora no encaminhamento para a realização do diagnóstico, acreditando que cada criança tem seu ritmo próprio e que logo estarão lendo e compreendendo bem” (SAMPAIO, 2014, p. 47). Com isso, a demora em se obter um diagnóstico correto sobre a real causa da dificuldade apresentada pode se intensificar, prejudicando ainda mais a aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, o diagnóstico da Dislexia é legitimado pelo DSM, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, utilizado pelos profissionais da saúde mental, conforme pesquisa realizada por Eliassen e Santana (2020), intitulada “O discurso sobre a Dislexia no DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da educação”.

Para as pesquisadoras,

O DSM-5 apresenta uma versão da Dislexia que desconsidera a história e o contexto sociocultural no qual os estudantes ou adultos em circunstâncias não escolares, manifestam ou têm produzido [dificuldades] na leitura. A ideologia na qual o documento se baseia, se insere numa perspectiva biologizante, na qual os problemas específicos à aprendizagem do ler decorrem de desordens neurobiológicas e, portanto, podem ser medidos facilmente, por meio de medidas padronizadas. As consequências desse modo de olhar têm desdobramentos significativos que marcam a trajetória escolar e contribuem com a configuração de uma história que passa a ser marcada pela incapacidade de aprender (ELIASSEN; SANTANA, 2020, p. 2883, grifo nosso).

Deve-se chamar a atenção que, no DSM-5, a Dislexia é considerada de maneira mais ampla e, com isso, ela está incluída na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, mas é referida como Transtorno Específico de Aprendizagem. Com base nesses critérios, o manual estabelece que a Dislexia deve conter pelo menos uma das causas, tais como: dificuldade na ortografia; escrita contendo muitos erros (seja de pontuação, gramática, falta de clareza, etc.); leitura lenta e com muita dificuldade; inclusive, a soletração também se mostra bem deficitária. Além delas, existem outras características que podem ser observadas em sala de aula, como: atraso de fala, dificuldade com atividades espaciais, esquecimentos de aprendizados que envolvem letras e sons, etc. Os critérios diagnósticos do DSM-5 incluem também especificadores de gravidade da Dislexia, tais como:

Dificuldade leve para aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas com gravidade suficientemente leve que permita ao indivíduo ser capaz de compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciadas adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante os anos escolares. **Dificuldade moderada** em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne

proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares. Algumas adaptações ou serviços de apoio por pelo menos parte do dia na escola, no trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades de forma precisa e eficiente. **Dificuldade grave** em aprender habilidades afetando vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente (ELIASSEN; SANTANA, 2020, p. 2894, grifo nosso).

Desse modo, de acordo com as autoras do excerto, a determinação da gravidade é mensurada por meio do impacto funcional que decorre das dificuldades e da necessidade de adaptações ou intervenções; assim, uma Dislexia leve permitirá que o sujeito supere suas dificuldades, desde que haja algum suporte dos profissionais da educação; os casos moderados exigirão adaptações e intervenções mais intensivas; já a Dislexia grave acarretaria um acompanhamento sistemático e rigoroso, sem garantias de um resultado de leitura funcional e independente (Ibidem).

Neste último caso, “o sujeito com Dislexia grave é aprisionado numa posição cristalizada, em que há pouco ou nenhum espaço para melhora e movimentação em direção a um leitor ideal e efetivo” (Ibidem, 2020, p. 2894).

Em virtude disso, é importante identificar a Dislexia o mais cedo possível para que a criança possa receber o apoio adequado. Dessa maneira, a intervenção precoce poderá ajudar a melhorar as habilidades de leitura e escrita, proporcionando estratégias adaptativas e suporte contínuo ao longo da vida.

INTERVENÇÃO: UMA CRITERIOSA AVALIAÇÃO E O ESTABELECIMENTO DE UM FOCO

O processo para uma criteriosa avaliação consistente envolve a coleta de informações detalhadas sobre o histórico do desenvolvimento da criança ou do indivíduo, sua capacidade de leitura, escrita e processamento da linguagem, bem como outros aspectos cognitivos e emocionais relevantes. Isso pode incluir testes padronizados, observação clínica, entrevistas com pais ou responsáveis e professores, entre outros métodos (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Por isso, a avaliação é realizada para identificar os pontos fortes e fracos da pessoa com Dislexia, ajudando a entender as suas necessidades específicas e a direcionar a intervenção de maneira adequada, estabelecendo um foco. Com base nos resultados da avaliação, um plano de intervenção individualizado deve ser desenvolvido. Esse plano deve ter um foco claro, abordando as áreas de dificuldades específicas relacionadas à Dislexia, com decodificação de palavras, fluência de leituras, compreensão de leitura e habilidades de escrita (Ibidem).

De acordo com Sargiane (2016), a multidisciplinaridade é a intervenção eficaz para a aprendizagem do cérebro, envolvendo uma abordagem com a colaboração de profissionais de diferentes áreas, como: psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos e terapeutas ocupacionais. Cada profissional contribui com sua expertise para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do indivíduo e estratégias de ensino especializadas, adaptadas às necessidades específicas da pessoa com Dislexia. Isso pode envolver o uso de métodos de ensino estruturados, apoio individualizado, recursos visuais, tecnologia assistida e técnicas de compensação, como o uso de leitores.

O apoio emocional é fundamental durante a intervenção, pois a Dislexia pode ter um impacto significativo na autoestima e na motivação da pessoa. Incentivar e valorizar os pontos fortes, oferecer *feedback* positivo e desenvolver estratégias de

enfrentamento são aspectos importantes no processo de intervenção. Desse modo, é fundamental ressaltar que a intervenção para a Dislexia deve ser contínua e adaptada ao longo do tempo, levando em consideração as necessidades em evolução da pessoa. Portanto, a parceria entre família, escola e profissionais é essencial para promover o sucesso cognitivo e emocional das pessoas com esse distúrbio (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

O tratamento começa a partir da realização de um diagnóstico cuidadoso, detalhado e abrangente, envolvendo diversas pessoas em contato com a criança e/ou jovem. Com base no processo de diagnóstico,

o tratamento é instituído e revisto periodicamente. Na maioria das vezes, é realizado por diversos profissionais, com abordagens que contemplam intervenções psicoeducacionais com a família, com o paciente e com a escola, a partir de intervenções psicoterapêuticas, psicopedagógicas, reabilitação neuropsicológica e intervenções psicofarmacológicas (Ibidem, 2014, p. 33).

A partir do que ressaltam os autores do excerto, estabelecer um foco de avaliação para crianças e/ou jovens envolve a realização de uma série de etapas e testes para identificar e diagnosticar essa condição de aprendizagem específica. Alguns pontos importantes devem ser considerados ao estabelecer um foco de avaliação para a aprendizagem, a partir da obtenção de informações detalhadas sobre o histórico médico, desenvolvimento, desempenho acadêmico e comportamental da pessoa. Isso inclui entrevistar o indivíduo, seus pais, professores e outros profissionais envolvidos no seu cuidado. Portanto, uma avaliação psicológica abrangente é necessária para avaliar a inteligência geral, habilidades cognitivas, habilidades de processamento da linguagem, memória e habilidades de atenção (SARGIANE, 2016).

Isso pode ser feito por meio de testes padronizados, como testes de QI e testes neuropsicológicos. Uma avaliação específica das habilidades de leitura e escrita será crucial para diagnosticar o

transtorno de aprendizagem. Isso pode incluir testes que avaliam a fluência e a compreensão de leitura, habilidades de soletração e escrita, reconhecimento de palavras e habilidades fonológicas. Uma avaliação da audição também será necessária para descartar problemas que possam estar contribuindo para as dificuldades de leitura e escrita. Isso pode ser feito por meio de testes de audição, como a audiometria.

Além disso, observar o desempenho do indivíduo em sala de aula pode fornecer informações valiosas sobre suas dificuldades específicas e como elas impactam sua aprendizagem. Isso pode ser feito por meio de observação direta ou utilizando questionário e escalas de avaliação preenchidos pelos professores.

De acordo com Sargiane (2016), é fundamental lembrar que a avaliação da Dislexia deve ser realizada por profissionais qualificados e experientes, como psicólogos, neuropsicólogos ou especialistas em educação especial. Eles estarão aptos a utilizar testes padronizados, realizar análises criteriosas dos resultados e fornecer um diagnóstico preciso, juntamente com recomendações para intervenção e suporte adequados.

Por certo, o objetivo principal será fornecer suporte personalizado às necessidades individuais de cada pessoa com Dislexia. Algumas das principais abordagens e estratégias utilizadas na intervenção serão: fonoaudiologia, uma terapia frequentemente recomendada para ajudar a desenvolver habilidades fonológicas, como consciência dos sons da fala, que são fundamentais para leitura e escrita; o treinamento fonêmico, concentrando-se na associação de sons e letras, ajudando a pessoa a reconhecer e manipular os sons da linguagem; as estratégias de ensino explícito, em que educadores utilizam técnicas específicas e estruturadas para ensinar habilidades de leitura e escrita, como ensinar regras de ortografia, estratégias de compreensão de leitura e técnicas de organização de ideias (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Na visão de Sargiane (2016), considera-se também que

As atividades desenvolvidas na educação infantil, [etapa inicial] podem ser ao mesmo tempo lúdicas e instrutivas garantido o desenvolvimento de habilidades necessárias para os anos seguintes de escolarização, sem, contudo, privar as crianças de outras vivências e aprendizagens comuns à educação infantil (p. 33, grifo nosso).

Para o autor do excerto, programas de leitura em voz alta ou de correção ortográfica, com o uso da tecnologia, também podem auxiliar na leitura e escrita, mas o suporte emocional e a autoestima serão essenciais às pessoas com dificuldade, pois elas podem enfrentar desafios adicionais em relação aos colegas. Neste entendimento, incentivar uma atitude positiva em relação aos colegas, assim como uma atitude positiva em relação ao aprendizado e reforçar as habilidades e pontos fortes individuais das pessoas com Dislexia são aspectos importantes para o suporte emocional e cognitivo (SARGIANE, 2016).

Considerando que o educador tem importante papel e real responsabilidade em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos, “torna-se extremamente importante que ele esteja atento para identificar o mais rápido possível qualquer problema que possa comprometer o aprendizado da criança” (ESTANISLAU; BRESSAN, p. 25, 2014).

Portanto, ensinar é uma tarefa que, por si só, impõe desafios diários e variados ao educador. Ensinar uma criança com qualquer dificuldade ou problema pessoal ou familiar, é ainda mais desafiador, pois as adversidades frequentemente afetam o processo de aprendizado. O inverso também é verdadeiro, já que uma criança com dificuldades de aprendizagem também pode passar a apresentar alterações em seu funcionamento pessoal ou familiar (Ibidem).

É importante lembrar que a intervenção para a dificuldade de aprendizagem é essencial em toda a vida de uma criança em fase escolar, devendo ser contínua e adaptada às necessidades individuais de cada pessoa. Além disso, envolvimento e apoio da

família, escola e profissionais especializados são fundamentais para o sucesso da intervenção.

Não estamos falando aqui, de modo algum, de um determinismo. O aprendizado sempre poderá acontecer, em maior ou menor grau, e o ser humano sempre conta com recursos para mudar seu destino. No entanto, como educadores, precisamos compreender o enorme impacto das ações educacionais e da escola no desenvolvimento saudável para que possamos envidar nossos maiores esforços em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que este estudo apresentou fundamentações que reforçam o entendimento de que os frequentes obstáculos que crianças e adolescentes enfrentam em relação à aprendizagem, as percepções negativas e as poucas recompensas ao longo de seu processo de educação escolar comprometem diversos aspectos relacionados à construção de sua identidade social, da autoimagem e a outras questões emocionais que podem fragilizar a saúde emocional e mental. Sendo assim, o bem-estar emocional e a competência social fornecem uma base sólida para as habilidades cognitivas emergentes e, juntos, constituem a base do desenvolvimento humano. Desse modo, fortalecer esses fatores na escola será um diferencial significativo na construção dessa base. Não é fácil fazer essa distinção e não temos a pretensão de definir amplamente esses conceitos, que são bastante complexos. Mas queremos explicitar que há diferenças importantes nos termos, que implicam o entendimento das respectivas definições, que aqui foram tratadas, porém não esgotadas.

REFERÊNCIAS

DOMINGOS, Gláucia Santana. **Diferenças entre dificuldade e transtorno de aprendizagem no processo de escolarização: análise**

bibliográfica. 2018. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia. ELIASSEN, Elisabeth da Silva; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. O discurso sobre a Dislexia no DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2883-2898, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14564>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ESTANISLAU, Gustavo. M.; BRESSAN, Rodrigo. Affonseca. **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. São Paulo: Artmed, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

NAVARRO, Lisienne; GERVAI, Solange; NAKAYAMA, Antônia. A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 46–50, ago. 2016. Disponível em: <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12267>. Acesso em: 10 ago. 2023.

OLIVIER, Lou de. **Transtornos de Comportamento e Distúrbios de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SAMPAIO, S.; Aspectos Neuropsicopedagógicos da Dislexia e sua influência em sala de aula. *In*: SAMPAIO, S.; FREITAS, I.B.de. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem – Entendendo Melhor os alunos com necessidades educativas especiais**, 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. **Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II**. Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

SARGIANI, Renan de Almeida. **Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento**

ortográfico. Tese (Pós-Graduação em Psicologia). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2016.

SILVA, Roberta Ferreira da. **Dificuldades de aprendizagem:** o papel da escola e da família. Monografia (Pós-Graduação “Lato Sensu” em Pedagogia). Universidade Candido Mendes, Instituto a Vez do Mestre, Rio de Janeiro, 2010.

CAPÍTULO 12

DISLEXIA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: desafios e possibilidades na sala de aula

Maria Aparecida Rodrigues da Silva

Sara Fontes Rodrigues

Silvio da Silva do Carmo

Cláudio Luiz Melo de Souza

Apesar de existirem estudos sobre os métodos de ensino para estudantes diagnosticados ou com suspeita de Dislexia, não há trabalhos que tratem especificamente do ensino de Língua Portuguesa para disléxicos. Por isso, analisando documentos legais, observa-se que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa estão amparados por diversas leis; dentre elas, está a Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Esta Lei, de nº 9.394, implantada em 1996, regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional. Ela estabelece que todo cidadão brasileiro possui direito e acesso gratuito ao Ensino Fundamental e Médio, além de apresentar diretrizes curriculares básicas e apontar os papéis dos profissionais da educação; nela, regulamentou-se a Educação Especial, grande conquista para o ensino brasileiro.

No capítulo V da Lei em questão, mais especificamente no artigo 58, a educação especial era classificada como uma modalidade de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Devido à abrangência do termo portadores de necessidades especiais e às suas diversas acepções e entendimentos, o artigo 58 da LDB sofreu alterações pela Lei nº12.796, de 2013, e a Educação Especial foi redefinida como uma

modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, limitando-se, conseqüentemente, o público-alvo do Ensino Especial (BRASIL, 2013).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, foram elaborados buscando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, levando-se em conta a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. O objetivo dos PCN é criar condições nas escolas que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Para a Língua Portuguesa, especificamente, os PCN focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, habilidade fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997).

Dessa forma, percebe-se que os PCN, no tocante à prática docente do ensino de Língua Portuguesa, trazem consigo as marcas e os traços dos mais recentes estudos das Ciências da Educação (Pedagogia), Ciências da Linguagem (Linguística) e das Ciências Psicológicas (Psicologia), rompendo com as práticas tradicionais de escolarização, que preconizavam a ênfase dada às nomenclaturas da gramática normativa (ALBUQUERQUE, 2006).

Neste entendimento, não é incomum que a trajetória escolar de muitos estudantes seja marcada por grande sofrimento, o que compromete o vínculo com o espaço escolar, com a aprendizagem e com a construção da autoestima e o sentimento de autoconfiança. No entanto, questões de aprendizagem podem surgir em decorrência de outros fatores, e precisarão ser abordadas para que o estudante siga com seu processo, dentro de suas capacidades. Esses estudantes certamente têm características próprias de aprendizagem, que exigirão dos educadores intervenções também apropriadas para que possam aprender, e da escola como um todo

para a sua integração e o desenvolvimento em todas as dimensões (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Partindo deste pressuposto, a presente pesquisa infere a seguinte questão-problema: em que medida o estudo da Dislexia tem tido espaço nas salas de aula e no ambiente acadêmico? Motivo determinante para que este estudo fosse realizado sobre as características do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para os disléxicos.

METODOLOGIA EM FOCO

A partir de uma investigação com enfoque qualitativo, baseado em uma pesquisa de revisão bibliográfica, este estudo teve por objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da Dislexia no aprendizado da Língua Portuguesa, enfatizando os benefícios potenciais dessa intervenção. Em essência, esta pesquisa encorajou-nos à compreensão de como a Dislexia se manifesta na vida dos indivíduos afetados, assim como nos levou a reflexão das dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Partindo de uma pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, faz-se necessário compreender os passos de utilização dos principais métodos e/ou instrumentos de coleta de dados. Deste modo, Lüdke e André (2018) enfatizam que o pesquisador é o seu principal instrumento, sua fonte direta de dados; portanto, o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é o de verificar nas atividades, nos processos e nas interações cotidianas, como ele se manifesta.

No decorrer do texto, apresentamos três categorias centrais, que se caracterizaram a partir dos objetivos específicos elencados, tais como: i) compreender a Dislexia e as dificuldades dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa; ii) verificar o que já foi pesquisado sobre Dislexia e ensino, e por último, iii) investigar possibilidades de aprendizagem de estudantes com Dislexia e o que se espera hoje do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

De acordo com Lüdke e André (2018), após a seleção e contato com o arcabouço teórico na pesquisa, a construção das categorias de análise não é tarefa fácil; posto que vão surgindo e até mesmo “sendo modificadas ao longo dos estudos, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse” (p. 50).

Em nosso caso, as categorias de análise emergiram a partir dos objetivos específicos, coadunando para que as seções subsequentes pudessem estabelecer relações e associações, ampliando em certa medida o campo de informação, identificando os elementos emergentes que precisavam ser mais aprofundados. Essas escolhas foram feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que foi sendo aprendido durante a pesquisa, dando origem aos temas: “Transtorno da Dislexia e as dificuldades dos estudantes dentro de sala de aula”; “Os desafios e as possibilidades da Dislexia”, e por último, “Enfrentando a Dislexia e os desafios da Língua Portuguesa”; configurando-se, desse modo, um panorama refletido e descortinado nas etapas a seguir.

TRANSTORNO DA DISLEXIA E AS DIFICULDADES DOS ESTUDANTES DENTRO DE SALA DE AULA

É na escola que a Dislexia, de fato, aparece. Há disléxicos que revelam suas intolerâncias em outros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e a escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo, valorizadas. Não é por acaso que muitas pessoas com Dislexia não sobrevivem à escola e são por ela preteridas. E os que conseguem resistir a ela e diplomar-se o fazem, corajosamente, por meio de artifícios, que permitem manusear o tempo, os modelos, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores e, principalmente, as notas. Por isso é que o educador precisa criar estratégias, de maneira que tais alunos se sintam parte da turma e em condições de progredir na sua aprendizagem; para isso, o professor precisa

de um bom embasamento teórico e conhecimento profundo das teorias de aprendizagem.

Segundo os autores Reid e Guise (2022),

[...] é importante examinar os pontos fortes, além das dificuldades, e considerar o modo que a criança aprende melhor. Isso pode dar um tom mais positivo à avaliação. Além disso, é uma boa ideia iniciar uma lição ou um novo aprendizado explorando as áreas mais fortes do aluno (p. 47).

São notórias as dúvidas e a ansiedade dos professores que em especial atuam nas séries iniciais, ou seja, na alfabetização. Geralmente é neste grupo que se encontram as crianças com aproximadamente três a quatro anos repetidos, sem dado investigativo que comprove qual a sua dificuldade e necessidade escolares. Portanto, não podemos falar em cura e seus sintomas podem ser identificados ainda na pré-escola ou, dependendo do ambiente familiar e escolar, até o terceiro ano do Ensino Fundamental (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

Seguindo a linha de pesquisa de Reid e Guise (2022),

[...] a criança tem problemas para decodificar novas palavras, o que impactará na fluência, precisão e compreensão da leitura. É importante que esses três aspectos sejam considerados: precisão, fluência e compreensão. A expressão escrita, que inclui soletração, também é um fator importante na dislexia. No DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais), a expressão escrita é uma categoria separada (315.2), mas ainda está sob o mesmo rótulo de dislexia (deficiência em leitura) – transtorno de aprendizagem específica (p. 23).

A avaliação baseada na escola pode ser realizada de forma contínua para monitorar o progresso e identificar dificuldades. Muitas vezes, o professor está ciente de que a criança está enfrentando dificuldades significativas com algum aspecto do currículo, que envolve os conteúdos que serão estudados, as

atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, podendo usar a avaliação diagnóstica na escola para confirmar isso (REID; GUISE, 2022).

Nesse contexto, o educador deve estar aberto para lidar com as diferenças, estimulando o prazer de aprender; permitindo ao aluno enxergar o contexto e o sentido e, acima de tudo, despertando a sua autoestima. Para que isso ocorra, deve transformar a sala de aula em uma fonte de prazer, onde os alunos possam aprender a ser objetivos, a mostrar liderança, resolvendo conflitos de opinião, chegando a um denominador comum e obtendo uma ação construtiva. Sendo assim, a interação com um aluno disléxico tornar-se-á facilitada, pois, apesar do distúrbio de linguagem, este apresenta potencial intelectual e cognitivo preservados; desta maneira, estará sendo estimulado e respeitado, além do favorecimento de um melhor desempenho (RODRIGUES, 2021).

No entanto, quando as escolas realizam avaliações diagnósticas, é provável que enfatizem o desempenho global, procurando diferenças, por exemplo, se existem diferenças significativas entre as respostas orais e escritas, e se há distinções em vários aspectos da leitura. A precisão da leitura pode ser boa, mas a criança pode ter dificuldade em compreender. Podemos considerar também que "é importante que as escolas reconheçam a acessibilidade dos diferentes testes em termos das qualificações da equipe que os usam" (REID; GUISE, 2022, p. 65).

Nesse entendimento, a escola e a família, de acordo com Rodrigues (2021),

[...] constroem, antes mesmo de a criança nascer, um ideal de filho e de aluno. Espera-se que a criança seja inteligente, habilidosa, esperta, rápida, entre outras coisas, diante de todas as atividades que ela for realizar. Esse ideal nem sempre é (e nem precisa ser) correspondido pela criança, porque ainda que ela se constitua a partir de suas relações, há a sua subjetividade e as suas próprias potencialidades, essas que vão sendo descobertas ao longo de seu desenvolvimento, mas que, muitas vezes, podem ser apagadas nos ambientes familiar e escolar (p. 16).

Entretanto, alguns sinais de dificuldade na aprendizagem da criança disléxica podem aparecer muito cedo, ainda na fase pré-escolar, e estes sinais, de acordo com a ABD (Associação Brasileira de Dislexia), são conhecidos como dispersão, fraco desenvolvimento da atenção, atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldade de aprender rimas e canções, fraco desenvolvimento da coordenação motora, entre outros (RODRIGUES, 2021).

Cabe ressaltar que essas dificuldades apresentadas pela criança não são aquelas dificuldades de aprendizagem comuns na idade escolar, porque a Dislexia ocasiona um problema persistente na aquisição da leitura. Quando os sinais de dificuldade aparecem, a pergunta sobre o porquê a criança não aprende também aparece. As respostas, comumente, recaem ou sobre a origem do transtorno ser apenas no organismo, ou sobre ter equivalência com uma deficiência intelectual (FERNÁNDEZ, 1991).

Diante disto, compreende-se que a troca é que dará sentido às relações e, é por isso, que mostrar-se disponível e atento às questões da criança auxiliará no enfrentamento à dificuldade. Com o acolhimento, ela se sentirá confortável em dividir suas angústias e frustrações, assim como também se sentirá segura para se autodescobrir e potencializar suas habilidades (REID; GUISE, 2022).

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA DISLEXIA

Há um grande desafio para os disléxicos uma vez que, a Dislexia pode prejudicar diversos fatores, como a leitura e a escrita, afetando a aprendizagem. A superação dessas barreiras impostas na aprendizagem pode acontecer, de acordo com Rodrigues (2022),

especialmente na aula de português, uma vez que as práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) e suas respectivas atividades, pensadas a partir de uma concepção de linguagem que está preocupada com as relações sociais, com a constituição dos sujeitos e com o uso real da língua, menos focada nas formas

abstratas e mais atenta à interação, à co-construção de sentidos, à leitura de mundo, àquilo que se quer comunicar e expressar, serão significativas para que a criança com dislexia possa recuperar o prazer em aprender, inclusive em relação à escrita, sentir-se confortável para expressar-se e comunicar-se a seu modo, desfazer-se das amarras que a dislexia lhe impôs e, principalmente, libertar e potencializar a sua inteligência [...] (p. 21).

Corroborando com a autora do excerto, será de suma importância que tanto os professores, assim como os familiares, estejam presentes no desenvolvimento dessa criança, reconhecendo os pontos fortes que também fazem parte de um perfil disléxico, visto que as crianças podem precisar de apoio para usá-los ou demonstrá-los.

Afinal, a criança disléxica tem seu desenvolvimento diferente e individual, como no processamento da leitura, na dificuldade com a decodificação, no processamento em memorizar, sendo necessário que os docentes criem métodos de adaptação para essas crianças no dia a dia. Igualmente, de acordo com Reid e Guise (2022, p. 22), “é importante sempre lembrar que crianças e jovens com Dislexia são indivíduos; suas preferências de aprendizagem são específicas e as diferenças individuais devem ser consideradas. Nem todas as crianças e jovens com Dislexia terão o mesmo perfil.” Por isso é essencial que o professor observe cada aluno, para ver onde pode melhorar no seu desenvolvimento durante a aula.

Se a criança não encontrar suporte e compreensão de suas limitações por parte de suas relações sociais e afetivas, ela provavelmente demonstrará uma resistência em realizar as atividades escolares, como uma tentativa de chamar a atenção dos que a cercam e de pedir ajuda, já que o prazer em aprender fica perdido em meio a tantas expectativas e esforços frustrados (RODRIGUES, 2021, p. 18-19).

Dessa maneira, a realidade é que a implementação de tarefas pode tornar-se uma luta para uma criança se as suas limitações não forem reconhecidas e apoiadas nas suas ligações sociais e

emocionais. A criança e/ou o jovem deverá ser bastante acolhida/o; o professor deverá abraçar e cultivar verdadeiramente as diferenças e as qualidades especiais de cada um, devendo ser adotada uma abordagem inclusiva no ensino das aulas de Português. Nessa abordagem, a autora infere ainda que

[...] para promover essa educação acolhedora, que reconhece e desenvolve as singularidades e diversidades, é preciso olhar inclusive para a aula de português, pensando se o trabalho linguístico está também voltado para questões como essas e pensando se a aula de língua está respeitando as diferenças e tornando esse espaço inclusivo e confortável para expressar-se e para constituir-se sujeito (RODRIGUES, 2021, p. 30).

Por fim, com esse objetivo de promover uma educação acolhedora, a possibilidade de um disléxico conseguir vencer a sua dificuldade de memorizar, ler, socializar-se com outros colegas e expor o seus pensamentos, será mais propensa quando o professor apoiá-lo. Dessa forma, identificar e entender as dificuldades de aprendizagem é o primeiro passo para apresentar estratégias que permitam a essas crianças e/ou jovens uma aprendizagem efetiva.

ENFRENTANDO A DISLEXIA E OS DESAFIOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

A dificuldade de aprendizagem possui múltiplas causas, incluindo a metodologia de ensino inadequada às necessidades da criança, causas de ordem emocional e outros quadros de diagnósticos. Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem têm potencial, tais como outros indivíduos, mas muitas vezes são impossibilitados de consegui-lo (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

A aprendizagem e a construção do conhecimento deveriam acontecer de maneira natural e prazerosa, mas o que se percebe é que muitos alunos do Ensino Fundamental apresentam maiores dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita em uma rede

regular de ensino. Se essas dificuldades não forem percebidas e corrigidas, causarão problemas no desempenho escolar e, conseqüentemente, no futuro próximo desse indivíduo.

A principal dificuldade geralmente está relacionada à decodificação ou à codificação de impressos, isto é, leitura ou soletração (ou ambas). Essas dificuldades podem ser causadas: por desafios no processamento fonológico; em reconhecer ou em reter os sons das palavras; de combinação, isto é, reunir os sons e as letras para formar palavras. Em qualquer caso, a leitura torna-se um suplício, pois cada palavra precisa ser pronunciada e processada, o que consome tempo e pode desanimar. Isso também terá impacto sobre o significado da história, que é a compreensão da leitura e influenciará o prazer da criança ao ler (REID; GUISE, 2022, p. 57).

A aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com os autores do excerto, não acontece da mesma forma para todas as crianças e, dependendo da maneira como o processo de ensino é conduzido, pode causar dificuldades na aprendizagem de modo geral.

Dito isto, para uma criança ser diagnosticada com o transtorno de Dislexia será necessária uma investigação realizada por alguns profissionais da área de saúde, conforme explicam Nico e De Luca (2021):

Deve ser feito sempre por uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar. Esta equipe deve ser formada por profissionais das áreas: Neuropsicologia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia e também serão necessários alguns exames como: Audiometria, Processamento Auditivo Central, Oftalmológico e Neurológico. O parecer da escola também é importantíssimo. Se for observada a necessidade também pode-se solicitar avaliações complementares como Psiquiátrica, Genética e de outros profissionais, sempre que se fizerem importantes para a conclusão diagnóstica. É importante que esta equipe esteja com contato e tenha bons níveis de conhecimento dos transtornos de aprendizagem (p. 21).

De acordo com as autoras do excerto, o ideal é realizar a avaliação após a criança ter passado por 2 anos de escolarização; porém, é possível identificar “crianças de risco” antes dessa fase, principalmente se houver parentes de primeiro grau com o diagnóstico de Dislexia, pois se forem identificados precocemente já se pode iniciar as intervenções e assim minimizar os prejuízos causados nas atividades de leitura e escrita (Ibidem, 2021).

No intento, um dos maiores problemas que acontece na escola é que ela ensina a escrever, sem ensinar o que é escrever, como: se comunicar, através das letras, fazer-se sentir através das palavras, posicionando-se perante um assunto e emitindo sua opinião, podendo gerar dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, Reid e Guise (2022), advertem que “a compreensão do texto é difícil porque o material está sendo processado lentamente demais para que a criança entenda o ‘fluxo’ do texto e, de fato, extraia prazer da leitura” (p. 58).

Quais seriam, então, os procedimentos básicos que os professores deveriam adotar ao lidar com alunos com Dislexia? Com base nos estudos de Nico e De Luca (2021),

Primeiramente considerar que são alunos capazes e que necessitam de algumas estratégias diferenciadas para poderem aprender de uma forma mais tranquila. Por exemplo: – Dar tempo adicional para que o aluno responda a provas e avaliações. – Ler os enunciados/questões das provas para seus alunos. – Elaborar questões de forma concisa, clara e objetiva. – Priorizar conversação em aulas e avaliações de idioma estrangeiro. – Permitir uso de tabuadas impressas, calculadoras, fórmulas, gravadores, etc. Essas são apenas algumas estratégias (p. 23).

No caso da família, as autoras do excerto advertem que esta, ajudará compreendendo que a Dislexia é um transtorno e não preguiça; podendo também proporcionar a avaliação multidisciplinar e as intervenções recomendadas. Dito de outro modo, a família também pode encontrar outras estratégias enquanto vai lidando com a criança e enquanto aprendendo mais

sobre esse transtorno. Normalmente, a profissional que está fazendo a intervenção da criança orienta tanto os pais como a escola (Ibidem, 2021).

Muitas crianças têm dificuldades em relação à leitura, porque não aprenderam durante sua escolarização (alfabetização), na hora ideal, a interpretar o que leem e o que está escrito, carregando essa dificuldade por toda a vida. Alguns professores, ao invés de enfrentarem as dificuldades junto com o aluno, livram-se desta responsabilidade passando o discente para a série seguinte, podendo assim, aumentar a dificuldade de aprendizagem apresentada. Por isso, o professor deve instituir metas e ferramentas eficazes que preencham as dúvidas existentes na alfabetização desse aluno, reforçando todo e qualquer desempenho escolar por menor que seja (RODRIGUES, 2021).

Neste sentido, Reid e Guise (2022) complementam dizendo que “a situação em que o aluno está no momento é aonde ele ou ela tem o potencial de estar. Não tem nada a ver apenas com tornar a tarefa e os textos mais acessíveis para os alunos com Dislexia, mas tornar a avaliação mais apropriada e útil ” (p. 82).

Afinal, a Língua Portuguesa é um processo de compreensão de mundo que abrange características necessárias do homem, levando a sua qualidade simbólica e a capacidade de interação com outra palavra no contexto social; por meio dela, os seres humanos expressam sentimentos, constroem pensamentos, interagem com o ambiente e com outros indivíduos. Além disso, a leitura e escrita devem ser feitas de um jeito divertido para todas as crianças. Aprender para crianças, na infância, traz benefícios, transformando-os em facilitadores de aprendizagem, mostrando maior interesse na alfabetização e maior habilidade em se comunicar.

Ler e contar histórias são formas de desenvolver o gosto pela fantasia, incentivando nos pequenos aspectos que dizem respeito à sua potencialidade criativa. Portanto, o principal suporte para a alfabetização é a leitura; por meio dela, as crianças desenvolvem a concentração, memória, raciocínio e

compreensão, estimulam a linguagem oral e ampliam a capacidade criativa. Igualmente, a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito de ler e escrever. Instruir a criança a decodificar a leitura, é fundamental para formar bons leitores (RODRIGUES, 2021).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras (BRASIL, 1997, p. 53).

Desse modo, a primeira experiência da criança com a leitura deve começar na família, pois facilita as aprendizagens escolares. A leitura contribui para a formação do sujeito tornando-o um cidadão mais consciente, com uma visão ampla do mundo, e o ajudando na transformação de si e da realidade em que vive. A prática da leitura tem como finalidade a formação de leitores e escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos tem sua origem na prática da leitura. Portanto, a leitura e a escrita como práticas sociais são sempre um meio para múltiplas finalidades, pois ler é uma necessidade pessoal que deve ser incentivada e proporcionada pela escola (REID; GUISE, 2022).

Contudo, é necessário que a relação entre professor e aluno não seja apenas profissional, mas, que o professor demonstre uma relação de afetividade com os seus alunos. Essa afetividade contribuirá para motivar no aluno o desejo de aprender, conforme preconizado por Paulo Freire (2007):

São professores sem receio de expressar sua afetuosidade, pois é **preciso não ter medo do carinho** [...]. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos (p. 69, grifo nosso).

Dito isto, no processo de aprendizagem é indiscutivelmente as atitudes do professor, em seus conceitos e ações, que serão uma das causas decisivas no sucesso ou fracasso escolar dos educandos. Portanto, é inegável a existência de uma constante interação entre a afetividade e a inteligência emocional, podendo envolver significações distintas. Desse modo, é preciso que o professor seja apoiador e observador, e possa desenvolver métodos que ajude a chamar à atenção dessas crianças, ou seja, o disléxico é um aluno que precisa de atenção e disposição do professor e dos familiares para fazer as mudanças necessárias para que ele possa de fato aprender.

O espaço escolar, tem excluído pessoas com dificuldades, porque elas não se enquadram nos moldes tradicionais do sistema escolar. Nenhuma criança é igual a outra e não seria diferente no processo de aprendizagem, pois cada um tem seu tempo e modo que proporciona melhor aprendizagem. Nesse caso, se os alunos se depararem com negação, exclusão, e rótulos na sala de aula, tentar superar as dificuldades pode tornar-se ainda mais desafiador (RODRIGUES, 2021; REID; GUISE, 2022).

Sendo assim, como afirma Bagno (1999), “uma das principais tarefas do professor de língua portuguesa é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta [...]” (p. 129).

Portanto, é importante que o próprio aluno reconheça as diferentes formas de usar a língua (oral/escrita), refletindo sobre a ideia de poder envolvida nesses usos. Perceber a língua como algo inacabado é construir possibilidades de usá-la sem medo.

REFLEXÕES FINAIS

Em suma, este estudo procurou mostrar que é necessário que se inclua o disléxico; que este seja reconhecido com limitações, mas não impossibilidades, e que com as adaptações e modificações necessárias consiga alcançar melhores resultados.

Nesse sentido, o professor tem uma dupla tarefa, que será despertar o desejo de aprender e poder assumir sua incompletude como sujeito, assim como a incompletude do seu saber, para que o aluno passe a interagir com o conhecimento de uma maneira mais autônoma, criativa e singular. Portanto, pensar a formação de professores pela via real da inclusão é conceber que há um saber que não se sabe, mas que é necessário, a partir da busca por referenciais teóricos que favoreçam a reflexão sobre o papel da intervenção, para uma flexibilização e problematização sobre o próprio processo ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996 (alterações pela Lei nº12.796, de 2013), BRASIL. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 05 Set. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 05 Set. 2023.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (orgs.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ. Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

NICO, Maria Angela Nogueira; DE LUCA, Maria Inez Ocanã. Dislexia. In: OLIVEIRA, Samantha (Org.). **Perguntas e respostas sobre Dislexia e TDAH** [livro eletrônico], 1. ed., Ribeirão Preto, São Paulo: Dislexia TDAH amor de mãe, 2021. Disponível em: <https://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/Eventos/Ebook%20-%20Amor%20de%20Ma%CC%83e.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

REID, Gavin; GUISE, Jennie. **Dislexia, avaliação e diferenças de aprendizagem**. São Paulo: M. Books, 2022.

RODRIGUES, Isadora Porto. **As práticas de linguagem em aulas de português e o sujeito com dislexia**: reflexões a partir da perspectiva dialógico-discursiva. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/235380/001137351.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 set. 2023.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Açucena Aparecida Alves Freitas Peixoto

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Ana Cláudia Ferreira Almeida

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Bárbara Maia das Neves

Graduada em Letras Inglês Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutorado em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora de inglês da rede FAETEC na área de língua inglesa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: doenças, preconceito, ciência, identidades, arquétipos, sexualidade, identidade, determinismo biológico e feminismo, sociedade, ciência e ecologia, sociedade. Mais recentemente tem trabalhado também com atividades ligadas à tradução/versão de textos em português e inglês e também à revisão destes.

Carla Fabiana Tavares Marques Pereira

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Catarina Medeiros Moreira da Silva

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Celeste Maria Bezerra Malaquias

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Cláudio Luiz Melo de Souza

Graduado em Ciências Agrícolas – UFRRJ; Doutor em Produção Vegetal – UENF; Mestre em Fitotecnia – UFRRJ; Especialista em Engenharia de Produção, Matemática Financeira e Estatística. Especialista em Educação do Campo e Educação Ambiental. Diretor do Instituto Superior de Tecnologia de Campos de 2003-2011. De 2011 a 2020 no setor de Estatística da Universidade Estadual do Norte Fluminense, lecionou ao nível de Graduação, Mestrado e Doutorado as disciplinas Estatística Experimental e Estatística Aplicada I. Desde 2012 é Professor Adjunto dos Cursos de Engenharia de Produção, Mecânica, Elétrica e Civil da Universidade Candido Mendes, onde também é Professor dos Cursos de Doutorado em Gestão de Cidades e Desenvolvimento Regional e Mestrados em Engenharia de Produção e Pesquisa Operacional e Inteligência Computacional. Suas linhas de pesquisa envolvem simulação, amostragem, delineamentos experimentais estatísticos e análise de previsão estocástica. Desde 2020 é Coordenador de Extensão e Pesquisa da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro, Campus Itaperuna e gestor do Polo EAD da Universidade Candido Mendes, em Muriaé/MG.

Cristiane Pereira Paulino

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Cyntia de Souza Bastos Rezende

Licenciada em Pedagogia pela Fundação São José/Itaperuna; Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – PPGE/UFF , com apoio da CAPES e do CNPq; Especialista em Gestão da Educação; Especialista em Psicopedagogia Institucional; Especialista em Docência do Ensino Superior; Especialista em Neuropsicologia Clínica e Institucional pela Faculdade Maria Thereza – FAMATH/Niterói; Experiência como Coordenadora Educacional e Psicopedagoga durante 16 anos na Educação Básica, Técnica e Superior da rede pública e privada

de Itaperuna; Experiência de mais de 15 anos como professora da Educação Básica da rede privada e mais de 10 anos no Ensino Superior na rede FAETEC/FAETERJ; Membro dos grupos de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura – UFF/CNPq (CDC) e do Formar – Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – UFF/CNPq, desde 2016. Professora contratada, na rede de ensino superior, FAETEC/FAETERJ – Itaperuna, no curso de Licenciatura em Pedagogia (2011/2024). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4997279362766403>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1719-6145>

Daiane da Silva Gervásio

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Edinéia Maria de Melo Pereira

Licenciada em Pedagogia pela Fundação São José/Itaperuna; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Inspeção Escolar e Legislação Educacional; Especialista em Psicopedagogia Institucional; Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica; Professora na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais), na Rede Privada, de 1996 a 2005; Coordenadora Pedagógica na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) , na Rede Privada, de 2001 a 2005; Gestora na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), na Rede Privada, de 2005 a 2016; Coordenadora Pedagógica na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), na Rede Privada, de 2016 a 2022; Professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro de 2004 a 2011 (concurada); Inspetora Escolar da Coordenadoria Regional Noroeste Fluminense de 2008 até a presente data (concurada); Supervisora Educacional na FAETERJ-Itaperuna (Rede FAETEC/RJ) de 2011 a 2021 (concurada); Gestora da FAETERJ-Itaperuna (Rede FAETEC/RJ) de 2021 até a presente data.

Gislaine Teixeira Mata Magalhães

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ e graduada em Administração pela AFYA/Redentor.

Gleice Benedito Henrique

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ e graduada em Letras/Literatura pela UFF.

Gleiciane da Costa Silva

Graduada em Ciência da Computação pela UNIG; Especialista em Rede de Computadores - Fundação São José - FSJ; Completamentação Pedagógica em Matemática pela Universo; Professora de Cursos Profissionalizantes da rede Faetec, com 21 anos de experiência; Professora do Ensino Fundamental II da rede municipal de Miracema/RJ, com 15 anos de experiência.

Jecilda Marins Raymundo da Silva

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

João Manoel Magalhães Cruz

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul e em Letras - Português pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Ensino e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Fluminense (IFF-Campos/RJ), Especialista em Mediação Escolar com ênfase em Educação Inclusiva pela Funita-Itaperuna e em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes. Atuou como Diretor de Escola (2017-2023) e Coordenador Pedagógico (2021-2022). Atualmente, exerce a função de Coordenador Geral Pedagógico da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Itaperuna-RJ (cargo efetivo - Vínculo 1) e Professor do curso de Pedagogia da rede FAETEC (cargo efetivo - Vínculo 2).

Joelma Oliveira da Silva Pires

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Kamila Boechat Ramiro Gomes

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Larissa Lisboa da Silva

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Lenilda Barros da Cruz Lourenço

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Leonardo de Souza Medeiros

Licenciado em História pela UNIG; Mestre em Cognição e Linguagem pela UENF; Especialização em Língua Brasileira de Sinais; Professor na Educação Básica e Ensino Superior; Educação Básica 20 anos de experiência e no Ensino Superior 6 anos de experiência na rede FAETEC/FAETERJ – Itaperuna e Campos dos Goytacazes, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Lívia de Oliveira Brito Muniz

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Marcelo Santos Figueiredo

Licenciando do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Márcia Batista da França

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Marcos Antonio Ribeiro Ferreira Júnior

Licenciando do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Maria Aparecida Rodrigues da Silva

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Maria Izabela Ramos Felipe da Silva

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Mayara Figueira Caldeira

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Miriam Lucia Vieira

Licenciada em Ciências Sociais, Bacharel em Direito, Especialização em Planejamento Educacional, Especialização em Planejamento e Gestão em Educação a Distância, Mestre em Políticas Sociais e com diversos cursos de aperfeiçoamento profissional. Atuou durante 11 anos na Sociedade Universitária Redentor como Coordenadora de cursos de Licenciatura na modalidade EAD, também como Docente de Graduação. Também atuou durante 30 anos como professora de educação básica na rede pública e privada, no Consórcio de Universidades Públicas CEDERJ/UAB, como tutora de 2005 a 2018. Atualmente é Professora do curso de Pedagogia da FAETEC/FAETERJ, desde 2015.

Mirian Sant Ana Mecias de Castro

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Myllena da Costa Passos

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Priscila de Souza Santana Fortunato

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Raquel dos Santos Almeida

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Rauliana Pereira Machado

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Renata Ferraz Pereira de Oliveira

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ e graduada em Letras/Literatura pela Estácio de Sá.

Renata Lino dos Santos Campos

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Sara Fontes Rodrigues

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Sílvia da Silva do Carmo

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

Talia Tavares Barcelos

Licencianda do curso de Pedagogia da FAETERJ.

A obra seduz pelas lições maduras – pelos ideais de liberdade e dedicação na prática educativa. Apresenta que com vontade e foco, é possível superar os obstáculos, sobretudo aqueles que nós mesmos nos impomos e que freiam o verdadeiro potencial de uma vida dedicada a formação dos futuros professores através da pesquisa em educação. Sendo assim, ensinar e aprender exige relação com o conhecimento, com o outro, no contexto situado.



ISBN 978-65-265-0989-0

