



Janine Marta Coelho Rodrigues  
José Amiraldo Alves da Silva  
Aureliana da Silva Tavares  
Organizadores

# DOSSIÊ

Educação, Política e Diversidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

Reitor

VALDINEY VELOSO GOUVEIA

Vice-Reitora

LIANA FILGUEIRA ALBUQUERQUE



Diretor do CCTA

ULISSES CARVALHO DA SILVA

Vice-Diretora

FABIANA SIQUEIRA



Conselho Editorial

CARLOS JOSÉ CARTAXO

JOSÉ FRANCISCO DE MELO NETO

MAGNO ALEX SEABRA

MARCÍLIO FAGNER ONOFRE

ULISSES CARVALHO DA SILVA

Editor

JOSÉ LUIZ DA SILVA

Secretário do Conselho Editorial

PAULO VIEIRA

Laboratório de Jornalismo e Editoração

Coordenador

PEDRO NUNES FILHO

Janine Marta Coelho Rodrigues  
José Amiraldo Alves da Silva  
Aureliana da Silva Tavares  
Organizadores

# DOSSIÊ

Educação, Política e Diversidade

EDITORA DO CCTA  
JOÃO PESSOA  
2020

Capa: Aureliana da Silva Tavares  
Projeto gráfico: José Luiz da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

D724 Dossiê : educação, política e diversidade [recurso eletrônico]  
/ organização de Janine Marta Coelho Rodrigues, José  
Amiraldo Alves da Silva e Aureliana da Silva Tavares. –  
João Pessoa : Ed. do CCTA/UFPB, 2020.  
250 p.

Inclui bibliografia.

Formato: PDF.

ISBN 978-65-5621-145-9.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Processos  
de ensino aprendizagem. 4. Política. 5. Diversidade étnica. I.  
Rodrigues, Janine Marta Coelho. II. Silva, José Amiraldo  
Alves da. III. Tavares, Aureliana da Silva.

CDU 37

Taize Araújo da Silva – Bibliotecária – CRB15/0536

Foi feito depósito legal

Todos os textos são de responsabilidades dos autores.

Direitos desta edição reservados à: EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

Impresso no Brasil

*Printed in Brazil*

# Apresentação

Este livro foi realizado através de um recorte da Revista Brasileira Política, Educação e Diversidade – PED, do Dossiê intitulado: Educação, Política e Diversidade que representa um feito acadêmico de um grupo de pesquisadores participantes do Núcleo de Estudos, Projetos e Pesquisas sobre Formação Docente - NEPESEF, ligado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

O livro busca dialogar com a comunidade com o objetivo de socializar temáticas das linhas de pesquisa de nosso núcleo de estudos e projetos respeitando as áreas de pesquisa de cada artigo presente nesta publicação.

Encontramos entre os artigos recortes com foco ligado as linhas de Pesquisa: Diversidade étnica, Processos de Ensino Aprendizagem, Deficiências e Dificuldade de Aprendizagem, Avaliação e Gestão que oferecem a comunidade um leque de informações e aprendizados.

Através da variedade de temas o leitor poderá aprofundar seus conhecimentos além de deleitar na realidade do âmbito educacional.

Janine Marta Coelho Rodrigues  
João Pessoa, 14 de janeiro de 2021.



# Sumário

APRESENTAÇÃO .....	5
A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AS SUAS BASES FORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma breve contribuição para as políticas educacionais	
Wilson Honorato Aragão – Sawana Araújo Lopes de Souza – Maraiane Pinto de Sousa – José Félix dos Santos Neto.....	11
A EXCLUSÃO COMO PROCESSO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL: O Que a Escola tem a ver com isso?	
Janine Marta Coelho Rodrigues - Sandra Alves da Silva Santiago .....	23
A INVISIBILIDADE E ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	
Lindalva José de Freitas – Danielle da Silva Bezerra Cabral.....	39
AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: contribuições para o protagonismo escolar	
Ana Maria Mendes Barreiro Nunes – José Carlos do Nascimento Santos – Edilene Firmino da Silva.....	55
ARTE-EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA WALDORF: vivências em escolas públicas municipais de Vera Cruz/BA	
Aurenisia Coutinho Ivo – Santuza Mônica de França P. da Fonseca – Magno Alexon Bezerra Seabra.....	73
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Cleide Maria Ferraz, – José Amiraldo Alves da Silva – João Joaquim Soares .....	96

## COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA E DIREITOS HUMANOS

Carlos André Macêdo Cavalcanti - Gerson da Silva Ribeiro .....110

## DESAFIOS NO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Jennyffer Lays de Paiva Silva - Johnny Carlos Alves - Sheila Duarte da Silva Serápio.....143

## DIREITOS HUMANOS, ASPECTOS HISTÓRICOS DOS QUILOMBOBOS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Silvestre Coelho Rodrigues - Ringson Gray Monteiro de Toledo - José Romário Araújo da Silva.....154

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Rusiel Paulino de Araujo Junior - Aureliana Tavares - Adriana Barbosa .....172

## EDUCADOR HOSPITALAR: um profissional humanizado

Aline Freire Falcão – Márcia Regina Soares Stocchero – Janine Marta Coelho Rodrigues.....182

## ESCOLA DE QUALIDADE: democratiza o ensino

Márcia Lustosa Felix Guedes.....193

## TRILHAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Lindalva Gouveia Nascimento - Wellingta Magnolia Lacerda Andrade .....208

## OS DESAFIOS DA PESQUISA SOBRE UMA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL QUE RESISTE A MASSIFICAÇÃO

Silvestre Coelho Rodrigues, – Israel Dias Silva Filho – Wanderson Alves Pereira.....227

UM OLHAR INCLUSIVO: a ação do educador no ambiente hospitalar

Alannety Monteiro Falcão – Alyne Rosiwelly Araújo Figueiredo – Kathy  
Souza Xavier de Araújo .....239



# A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E AS SUAS BASES FORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

## Uma breve contribuição para as políticas educacionais

Wilson Honorato Aragão<sup>1</sup>

Sawana Araújo Lopes de Souza<sup>2</sup>

Maraiane Pinto de Sousa<sup>3</sup>

José Félix dos Santos Neto<sup>4</sup>



debate em torno da avaliação em larga e as suas bases formativas para a formação de professores precisa ser problematiza-

- 
- 1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Diretor da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, seção Anpae/Paraíba para o biênio 2019-2021. Professor titular da Universidade Federal, da Paraíba. Diretor do centro de educação da Universidade Federal da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Exclusão, Inclusão e Diversidade.
  - 2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE / UFPB). Representante dos Estudantes na Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPE/UFPB) e do Grupo de Pesquisa Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores - Universidade e Escolas de Educação Básica - La-Conex@o- UFPB/Campus IV.
  - 3 Mestranda em Educação (PPGE-UFPB) na linha de Políticas Educacionais. Especialista em Legislação Educacional (IBF). Graduada em Pedagogia Presencial (UFPB), Integrante do Núcleo de Estudos Projetos e Pesquisas sobre Formação Docente (NEPESF).
  - 4 Mestrando em Educação (PPGE-UFPB) na linha de Políticas Educacionais. Graduado em Pedagogia Presencial (UFPB), Integrante do Núcleo de Estudos Projetos e Pesquisas sobre Formação Docente (NEPESF).

da no campo educacional, em especial nos momentos marcados pelos neoconservadorismos (FREITAS,2018). Neste sentido, dialogar sobre a avaliação em articulação com a formação de professores faz-se revisita a formação de professores que tivemos e aquelas que desejamos obter no futuro. Sendo assim, a avaliação que devemos construir e problematizar na formação docente não precisa atender aos cumprimentos dos organismos internacionais como do Banco Mundial (BM) e nem deve ser um mecanismo de controle dos reformadores empresariais” que segundo Freitas (2018).

Diante desse contexto apontamos que esse processo neoconservador, gerencialista e caracterizado pela atuação dos reformadores empresariais que, segundo Freitas (2018, p. 1109, grifo do autor) consiste “[...] coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais”. Em nenhum momento somos contrários a participação desses sujeitos no campo da educação, mas acreditamos que a sua parcela deve ser mais uma ação colaborativa do que uma imposição para atender aos organismos internacionais.

Diante dessa perspectiva, este trabalho surgiu inquietações do atual contexto político, social e econômico que estamos vivenciando e nos motiva a intensificar os nossos estudos. Neste sentido, o objetivo geral desse trabalho consiste em analisar sobre a avaliação em larga escala e as suas bases formativas como mecanismo de intensificação do trabalho docente e para as políticas educacionais. Metodologicamente

trata-se de um estudo com caráter qualitativo que se define pelas interpretações dos fatos que são evidenciados a partir de uma coleta de dados (SEVERINO, 2017) e do tipo bibliográfica que, segundo o mesmo autor, caracteriza-se pela “[...] destina-se ao registro dos dados de forma e conteúdo de um documento escrito: livro, artigo, capítulo, resenha etc. Ela constitui uma espécie de certidão de identidade desse documento... [...]” (SEVERINO, 2017, p.81). Para atingirmos o objetivo proposto nessa investigação estruturamos- nos em três momentos: primeiramente, em um debate sobre a avaliação em larga escala e as suas repercussões para a aprendizagem dos alunos. No segundo momento problematizamos sobre a formação de professores e na terceira etapa apresentamos os resultados e discussões. Por fim, as considerações finais.

## **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: alunos (as) sob fracasso ou excelência**

Há forte influência de organismos internacionais na produção políticas educacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que em seu desenho de organização aposta no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), como mecanismo de medida do desempenho dos (as) alunos (as), trazendo às políticas educacionais o que Macedo (2019, p.48) descreve como “uma nova linguagem internacional para a comparação de resultados”. O que podemos compreender é que a lógica do PISA influi nas avaliações nacionais de larga escala, uma vez que currículos constituídos para desenvolver habilidades e competências tendem a reforçar esse movimento.

O pacote de comutação vigente, instituído pela agenda global de reformas educacionais, inclui como ponto preponderante o ideal de avaliação em larga escala. No Brasil, provas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil atuam como eixos estruturantes da concepção do desenvolvimento educacional. Propostas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam o contorno das avaliações, visto que “as proposições próximas aos modelos de competências estão associadas às características a uma produção de alto rendimento” (SILVA, 2019, p. 127).

Este resultado leva para a escola um objetivo fechado, produzindo uma arquitetura nos moldes dos interesses dos produtores de tais avaliações. Alguns questionamentos surgem como forma de buscar compreender como avaliações extremamente fechadas irão contemplar as subjetividades de alunos (as), professores (as), gestores (as). Mas, sobretudo, a realidade da educação pública brasileira e sua pluralidade territorial, econômica, cultural e social.

A forma padronizada que os conteúdos estão postos para a escola é caracterizada por Hypolito (2019) como a prescrição de “um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis” (p.189). O autor chama a atenção para outra finalidade da avaliação, que versa em torno da responsabilização e controle administrativo, a fim também responsabilizar, a partir do desempenho na avaliação, escolas e gestores (as) numa lógica caracterizada por gestão de resultados, *accountability*.

Essa dinâmica possui sentido de responsabilização, prestações de contas e desempenho tanto em juízo administrativo quanto mercado mercadológico, fornecendo ainda incentivo de competição entre escolas. Nesse certame, alunos e alunas então no seio de uma lógica que não oferece significado claro, pois chegam à escola de forma impositiva. A definição de um currículo nacional define os conteúdos e “os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou” (FREITAS, 2018, p.78). Currículo, conteúdo, avaliações, responsabilizações e desempenhos atendem aos mandos de grupos de multilaterais que investem na educação por meio de organizações como Instituto Leman, Ayrton Sena, Natura, Unibanco, Itaú Social, entre outros.

Os testes são postos para verificar o alcance de metas estabelecidas. No entanto, Freitas (2018) aponta:

O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com as escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso. (p.80).

As avaliações/testes estão inseridas por uma lógica à medida que intensifica a desvalorização daqueles que estão entrepostos diretamente com a efetivação do currículo nacional e daqueles que estão recebendo esse conteúdo, sendo alunos (as) e professores (as). O debate em torno da avaliação e seu efeito na escola muito tem a ver com o *status quo* através do trabalho pedagógico. Ainda com Freitas (2018) “a elevação

na nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva a ocultação do debate sobre as finalidades educativas” (p.82). esses resultados, ou o trabalho para alcançá-los, acabam guiando a vida escolar. Sobretudo, guiam o trabalho dos (as) professores (as)

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE BNCC E DA BNC-F: uma breve reflexão**

O início do diálogo em torno da formação de professores (as) atenta para os desdobramentos sobre essa área após a aprovação da BNCC em 2017. Com a sua homologação e dinâmica de implementação, muitas reformulações surgiram como necessárias, como a proposta de Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BNC-F), apresentada em dezembro de 2018, no final do Governo de Michel Temer.

O currículo apresentando por meio da Resolução CNE, Nº 2 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a formação docente por meio de competências, tendo como referência a BNCC, apresenta alinhamento por meio de competências e habilidades. Dessa forma, Albino de Silva (2019) chamam atenção para essas propostas, uma vez que “textos curriculares podem, também, promover exclusões, que acabam por assumir força na prática social dos discentes” (p.142) bases formativas para alunos (as) e professores (as) agora atuam com normatividades no centro das políticas educacionais.

Essa movimentação encontra-se em debate pertinente pelos setores representativos da categoria como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Associação Brasileira de

Currículo (ABdC) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). A consonância entre as bases curriculares pode ser caracterizada como “associações estreitas entre formação para o trabalho em geral e formação para o trabalho docente, a partir da consolidação do referencial de competências” (SILVA, 2019, p.133). Mas como apresentamos no tópico anterior, o ideal de competências carrega a necessidade de avaliações de larga escala.

A avaliação chega aos professores (as) como um mecanismo de medir a eficiência ou ineficiência dos trabalhos desses (as) profissionais, mas também como avaliação do projeto de formação humana que é instituído, mas não declarado. O que nos toma como inquietação é Albino e Silva (2019) apresentam em volta dessa discussão, visto que o currículo como BNCC e BNC-F “pode ser um reforçador de desigualdades sociais, quando parte de uma lógica de formação humana, sobretudo pensada a partir das evidências do internacionais” (p.142). Os currículos são pensados por grupos que constroem a agenda global de reformas educacionais e a avaliação recebe o papel de administração a distância dessas proposituras.

Responsabilidades como a minimização da desigualdade social é depositada na escola e as suas investidas acontecem de forma precária. Hypolito (2019, p.190) analisa essa situação apontando que “a solução da desigualdade social é descolocada da economia e da política para a reforma educacional. E em sentido qualitativo, “a qualidade da escola obviamente concebida como a qualidade dependente dos testes, das avaliações e do mercado” (HYPOLITO, 2019, p.191). São inúmeras incursões em torno da educação, mais especificamente nas bases formativas, bem como “disputas e tensões em torno do projeto de formação humana” (ALBINO e SILVA, 2019, p.139).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme dito anteriormente, a nossa preocupação de problematizarmos sobre a avaliação em larga escala na formação de professores é um debate necessário e preciso no atual contexto político e social que estamos experienciando. Sendo assim, nos baseamos em investigação sobre como vem ocorrendo esse debate nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica (BNC-F) que irão provocar profundas mudanças e por um processo de reformulação dos cursos de formação inicial e continuada dos professores.

Diante dessa perspectiva, esses documentos regulamentam que a avaliação se baseia na relação professor- aluno, na sua contribuição no PPP das escolas, promover uma autoavaliação da sua prática pedagógica dentre outros pontos. Neste sentido, a resolução aponta que os registros devem ser feitos através de portfólios, conforme está explicitado no art. 15 da resolução CNE/CP nº 02/2019 quando assevera que “[...] As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo” (BRASIL, 2019, p. 9). Sendo assim, não podemos deixar de pensar que esse planejamento contribui para que haja uma reflexão acerca dos caminhos mais adequados para a aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens e adultos. Assim sendo, precisamos refletir sobre a inserção dessa temática na formação inicial de professores, pois as legislações existem para nos orientar sobre a sua implementação. Além disso, essa ausência encontrada neste documento salienta o quanto precisamos estabelecer um

diálogo com os sujeitos que estão inseridos nesse processo de formação (FREIRE, 1987) e a história do movimento afro-brasileiro comprova essa realidade.

Por outro lado, Freitas (2014, p.1103) assevera que

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos. Já não é necessário adequar o desenvolvimento da aprendizagem aos vários e diferenciados ritmos de aprendizagem dos estudantes – para tal existem as classes de reforço onde outro profissional lida com os mais lentos; sistemas *on line* apresentam programas de reforço para cada uma das dificuldades dos alunos; alguns simplesmente são colocados em trilhas de progressão que os levam a aguardar pela exclusão em algum ponto do sistema que não incomode as estatísticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as seguintes discussões a respeito da avaliação em uma perspectiva de larga escala. Tendo em vista que, não podemos ser ingênuos de acreditar que as bases formativas que estão incorporadas na BNCC. Com base nesse argumento salientamos que

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos<sup>10</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qua-

lidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p.15)

Outra discussão pertinente a nossa discussão e que está presente no citado documento caracteriza-se que [...]construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; (BRASIL, 2018, p.19). Diante disso, nos questionamos e precisamos reivindicar sobre a avaliação da formação de professores basear-se na realidade do aluno, estimular a autonomia docente (FREIRE, 2015). Além disso, não podemos permitir que os professores sejam alvos de políticas neoconservadores e nem pela “intensa” participação política dos reformadores empresariais. Mas, acima de tudo, devemos reivindicar por uma avaliação que analise e busque contribuir com o processo formativo dos estudantes a fim de que tenhamos sujeitos críticos em nossa sociedade

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi analisar sobre a avaliação em larga escala e as suas bases formativas como mecanismo de intensificação do trabalho docente nas políticas educacionais. Compreendemos que essa é uma problemática desafiadora, instigante e que aprofunda o conhecimento acerca da avaliação e a formação de professores os quais defendemos com essa investigação a sua relação indissociável e ao mesmo tempo a sua repercussão para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros. Neste sentido, acreditamos que essa seja a contri-

buição dessa investigação para o campo acadêmico e, por sua vez, para as políticas educacionais.

Portanto, defendemos que a avaliação em larga escala e as suas bases formativas na formação de professores caracterizam-se por atender aos organismos internacionais, sem levar em consideração a realidade brasileira, possui um viés neoconservador e gerencialista os quais caracterizam-se pela forte e intensa presença dos reformadores empresariais que procuram manipular o processo educativo do Brasil. Outra conclusão obtida a partir dessa investigação consiste que os documentos mencionados no decorrer do trabalho podem contribuir para o processo de unificação da avaliação em larga escala na seara educacional, mas como educadores críticos e consciente do nosso papel educativo não podemos compactuar com essa unificação e buscamos agir na nossa prática pedagógica de maneira autônoma e crítica.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./ mai. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13 de agost. de 2019.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 15 dez 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. 2018b.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129](http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129). Acesso em 20 jul.2020

\_\_\_\_\_. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo. Expressão Popular, 2018

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 13 n.º 25, p. 187-201, jan-mai, 2019.

Severino, Antônio Joaquim, 1941. Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. – 2. eD. São Paulo : Cortez, 2017

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 13 n.º 25, p. 39-58, jan-mai, 2019

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 13 n.º 25, p. 123-135, jan-mai, 2019.

# A EXCLUSÃO COMO PROCESSO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL: O Que a Escola tem a ver com isso?

Janine Marta Coelho Rodrigues<sup>1</sup>

Sandra Alves da Silva Santiago<sup>2</sup>

A questão da evasão e repetência constituem pontos de estrangulamento na educação brasileira e sobre isso os relatórios institucionais revelam que existe ainda um considerável fosso entre o número de crianças que iniciam o primeiro ano do Ensino Fundamental e o quantitativo de adolescentes que concluem o Ensino Médio, em nosso país.

Segundo dados do Censo Escolar, a média geral de abandono, vem caindo nos últimos anos, mas, para todo o país ainda é de 6,6% quando se observa especificamente o Ensino Médio, chegando a 7,8% quando os dados recaem apenas sobre a região nordeste. A situação é um pouco mais grave, quando analisamos apenas o 1º ano do Ensino Médio, pois, a média geral para o país é de 8,6%, enquanto no Nordeste chega a 10,3% (IBGE, 2016).

---

1 Professora da UFPB/CE/DHP. Coordenadora do NEPESEF. E-mail: nenija9@hotmail.com

2 Professora da UFPB/CE/DHP. Coordenadora do NEPESEF. E-mail: nenija9@hotmail.com

Entende-se que o afastamento da escola se dá por motivos os mais diversos. Questões sociais, econômicas e culturais não podem ser desconsideradas e têm um peso significativo na evasão e na repetência, especialmente na faixa etária entre 15 e 17 anos. Pesquisas recentes revelam que os homens, negros e pobres constituem o maior contingente de jovens que estão fora da escola, cuja causa principal é o ingresso no mercado de trabalho.

A mesma tríade: mulher-negra-pobre também denuncia uma alta taxa de evasão, motivada exponencialmente pela gravidez precoce (INSTITUTO UNIBANCO, 2014). Esses são dados da exclusão que a maioria não quer ver. Diante disto, no debate sobre inclusão/exclusão não se pode negligenciar os fatores ligados ao ambiente social, econômico e cultural que, no caso brasileiro é estruturalmente excludente. Por isso, neste artigo, pretendemos discutir especialmente os desafios que esta questão representa na dinâmica escolar e como é essencial que os cursos de formação docente contemplem discussões relativas à temática. O professor e a professora precisam enxergar esses aspectos entrelaçados em suas práticas e, estas, como dizia Freire (2001) não são neutras e constituem um ato político em sua essência.

Nesse sentido, pesquisas demonstram que muitos estudantes que ficam pelo caminho são pouco vistos pela escola. Em geral, com base no entendimento de que os diferentes fatores são sempre exógenos à escola, pois são de cunho social, econômico e cultural, nada se faz pelos estudantes e por isso, eles desistem. Na verdade, foi a escola que desistiu deles primeiro. Esses estudantes não deixam a escola, abruptamente; eles são pouco a pouco “convidados” a sair. Primeiro enfrentam dificuldades com o currículo, com o horário, com as normas, com a

professora ou com o professor e, pouco a pouco, são excluídos do direito de aprender.

Com esse entendimento, o presente artigo, objetiva discutir a exclusão sob o ponto de vista socioeconômico e cultural e os desafios que esse fenômeno representa para a escola. Para tanto, se utiliza da revisão bibliográfica sobre o tema, considerando que este tipo de pesquisa possibilita apresentar as principais ideias e discuti-las de modo objetivo (CORREIA & MESQUITA, 2014) e adiciona-se a pesquisa de campo, por meio da entrevista feita com uma amostra de 40 evadidos de uma escola pública do município de João Pessoa.

Esperamos, assim, contribuir com as reflexões na área, apontando as dificuldades inerentes à educação brasileira no que tange os modos sutis que o sistema utiliza para uniformizar as desigualdades e negar direitos constitucionais.

## **A EXCLUSÃO COMO PROCESSO ESTRUTURAL**

As próprias políticas educacionais brasileiras, embora se digam “inclusivas”, revelam contradições e estão submersas num olhar bem restrito acerca das diferenças. Nessa perspectiva, a atual política inclusiva tem um público alvo definido para ações mais específicas, por meio dos recursos da Educação Especial, formado por estudante com deficiência, com TEA (transtorno do espectro autista, com altas habilidades/superdotação), conforme definido na legislação brasileira (BRASIL, 2008; 2013; 2015). O que fazer com os “outros” que não se encaixam nesses grupos?

Desse modo, estudantes com problemas no processo de aprendizagem seja por questões de ordem cultural, econômica ou social são sumariamente escanteados. Em geral, são os que perturbam ou incomodam a dinâmica escolar e acabam recebendo rótulos de problemáticos ou preguiçosos. Esses mesmos estudantes podem de maneira combinada possuir dificuldades, distúrbios de aprendizagem (DA) ou transtorno de comportamento, por exemplo. E, nessa situação, a questão é ainda mais séria, pois, geralmente não são reconhecidos e respeitados em suas NEE (Necessidades Educacionais Especiais).

Consequentemente, por não terem um laudo de deficiências ou TEA, tais estudantes não têm direito ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e não dispõem da mediação de um professor especializado, atributos da chamada Educação Especial. E, embora, nossa legislação proclame a educação como direito de todos, eles não têm chance de aprender, pois são diferentes. Logo, ficam à mercê da sensibilidade, pouco conhecimento e disponibilidade do/a (s) professor/a (es/as) da sala regular, que na maioria das vezes não possui formação a respeito do assunto e não sabe como agir em tais situações, além de dispor de um quantitativo de alunos e alunas que inviabiliza qualquer esforço e boa vontade. A situação se agrava no 2º ciclo do fundamental e no Ensino Médio, quando os/as professores/as, de diferentes licenciaturas, dispõem de aulas de 40 a 50 minutos para promoverem situações de aprendizagem pautadas, muitas vezes, numa perspectiva conteudista.

Em meio a isso, como conhecer os/as estudantes? Como reconhecer suas NEEs? Como atendê-las? Este representa um grande desafio para a docência e precisa ser alvo de preocupação dos cursos de

formação de professores, se, de fato, defendemos a educação para todos. Do contrário, somos diretamente responsáveis pelos que desistem de estudar, porque desistimos deles muito antes.

Não resta dúvida que os fatores externos que podem interferir na aprendizagem são muitos e que eles podem agir de maneira combinada, contribuindo para que muitos estudantes sejam impelidos a abandonar a escola. No entanto, por vezes, mais importante que identificar causas, é pensar em estratégias capazes de agir preventivamente. Para isso, é essencial que a escola repense seu papel e, para isso, o educador precisa ser preparado para enxergar a realidade de alguns grupos que historicamente são marginalizados e que nos dias atuais, mesmo que tenham a matrícula assegurada, serão deixados à própria sorte, ao longo do caminho escolar – quando engravidarem ou precisarem trabalhar.

Nesta condição, estão principalmente, os meninos e meninas negras e pobres. E, conforme Ribeiro, “esse debate não é sobre capacidade, mas sobre oportunidade – e essa é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer”. Para ilustrar essa questão, a autora exemplifica: “um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa a tarde em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto” (RIBEIRO, 2019, p. 43-44).

São essas diferenças que a escola precisa reconhecer e fazer algo a respeito. Não basta saber que existem; é preciso se indignar, pois como dizia Freire: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2002, p. 78).

Cabe aos gestores, professores e demais profissionais da educação não silenciar diante das injustiças, ao mesmo tempo que propunham às/os estudantes excluídos/as, condições de participação e exercício do direito de aprender, conforme está previsto em lei (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, os dados confirmam que a situação entre os jovens é ainda mais séria. Por isso:

Entender o perfil do jovem que evade da escola e identificar os momentos em que esse movimento é mais provável são ações importantes a serem realizadas pelos gestores de escolas e dos sistemas educacionais.<sup>3</sup>

Somente conhecendo os grupos de maior risco é possível entender as variáveis que estão envolvidas, e, assim, propor ações específicas capazes de gerar resultados importantes para o sistema educacional, mas, principalmente para os/as estudantes. “Estudos feitos com dados do IBGE e do MEC indicam que há grupos em maior risco”<sup>4</sup> e são eles que representam maiores desafios à escola, pois, exigem posturas e práticas da gestão e do professor com as quais não estão familiarizados.

De modo geral, podemos dizer que os dados do último Censo Escolar indicam que os grupos de risco são compostos por jovens de baixa renda, em sua maioria negros, que são obrigados pelas circunstâncias sociais e econômicas a trocar (especialmente no caso dos homens) os estudos por um trabalho precário para ajudar no sustento da família. Já no caso das mulheres, a principal motivação para o abandono da escola é a gravidez precoce. Essas causas atingem diretamente os jovens entre 15 e 17 anos, ou seja, durante o Ensino Médio e, conseqüentemente, interrompem a trajetória da educação básica e inviabilizam sonhos futuros de ingresso no Ensino Superior.

Se, no primeiro momento, estas questões parecem totalmente estranhas à escola, se olharmos mais atentamente, veremos que a escola

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2016/01/Aprendizagem\\_em\\_foco-n.05.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2016/01/Aprendizagem_em_foco-n.05.pdf)

não pode se eximir de envolver-se no debate. Embora, elementos mais amplos sob o ponto de vista socioeconômico sejam nítidos, culturalmente também se disseminam ideias e práticas onde a escola se diz neutra, omitindo-se da responsabilidade de posicionar-se e assumir seu espaço de disseminação ou quebra de paradigma.

Concordamos com Freire (2001), quando diz que a escola não é neutra, pois que todo ato educativo é um ato político por natureza. Nesse aspecto, “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 2).

De tal modo, “a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores”. Portanto, pode ser entendida como “algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas” (FRANCO, 2016, p.4). Por isso, entendemos que a escola não pode se referir ao gênero, etnia e classe social como elementos externos a ela, sobretudo, a escola pública, cujo compromisso é com a oferta de educação para todos, sem discriminações de quaisquer tipos (BRASIL, 1996).

Nessa direção, é urgente que os/as professores/as se questionem a respeito de suas práticas; até que ponto elas reforçam ou se indignam com a exclusão sutil de grupos vulneráveis?

## **EVASÃO E REPETÊNCIA COMO CONSEQUÊNCIA**

De um modo ou de outro, fica evidente que a evasão escolar (bem como a repetência), não é um ato repentino, mas, é resultado de

processos mais ou menos longos, através dos quais os estudantes são forçadamente lançados fora do sistema.

Por isso, quando os dados do Censo Escolar indicam sérios problemas no tocante à permanência do/a estudante na escola, esse não é um dado irrelevante. É preciso investigar e buscar alternativa, respondendo à pergunta sobre o que está impossibilitando que inúmeros jovens tenham a conclusão de um ciclo escolar obrigatório (Educação Básica) impossibilitada. Ou ainda, porque não conseguem concluí-la dentro de um tempo médio previsto – dos 4 aos 17 anos, conforme prevê a Emenda 59? (BRASIL, 2009).

A educação é um caminho para a construção da cidadania. Nesse sentido, nossa legislação é clara: todos têm direito à educação (BRASIL, 1988, Art. 208). E, no caso da obrigatoriedade do ensino público e gratuito, a lei o garante dos 4 aos 17 anos de idade. No entanto, os dados estatísticos revelam o descumprimento dos nossos objetivos mais nobres com relação à educação de crianças e jovens.

Segundo o PNAD (2019), na faixa etária de 6 a 10 anos, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), a taxa de matrícula naquele ano foi de 95,8%, no entanto, quando seguimos para a faixa etária seguinte, de 11 a 14 anos, portanto, no segundo ciclo do EF, esse percentual cai para 87,5%. E no Ensino Médio cai ainda mais: 71,4% para a faixa etária de 15 a 17 anos (in: BRASIL, 2019).

Paralelo a isso, em 2018, dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), apontaram que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. O PISA, realizado a cada três anos têm o “objetivo de mensurar até que ponto os jovens de 15 anos

adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica” (INEP, 2018, s/p.).

Segundo o programa, o percentual de estudantes brasileiros que não possuem o nível básico de conhecimentos por área (português, matemática, ciências) é muito alto. Em 2018, 79 países e 600 mil estudantes participaram do teste, que ocorre desde 2000. No Brasil, das 597 escolas avaliadas (públicas e privadas) e dos 10.961 estudantes selecionados por amostra, os resultados indicaram que são 68,1% sem conhecimentos elementares da matemática, 55% de ciências e 50% em leitura, na faixa etária correspondente ao Ensino Médio (INEP, 2018).

Como se constata é um cenário bastante preocupante, pois já não basta a evasão escolar que atinge percentual significativo de estudantes, também temos uma qualidade baixa de ensino para os que a duras penas conseguem se manter dentro da escola.

Segundo o INEP, os resultados indicam que os estudantes brasileiros manifestam forte “incapacidade na compreensão de textos e na resolução de cálculos e questões científicas simples e rotineiras”, quando comparados à média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Quando consideramos especificamente o desempenho na leitura, 50% dos estudantes brasileiros “não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio” e eles se encontram “dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura”. Além disso, o “estudo mostra ainda que apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiu o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil” (INEP, 2018, s/p.).

Cabe destacar, ainda, conforme o PISA que esses índices são agravados quando se consideram fatores associados, tais como a questão social, econômica e cultural. Portanto, o contexto em que os estudantes estão inseridos tem impacto direto no seu desempenho. Conforme o INEP (2018, s/p.), “quanto mais rico social, cultural e economicamente o estudante for, maiores são as oportunidades de acesso à educação e, com isso, melhor é o desempenho escolar”.

A questão é muito clara: os professores não podem se eximir dessa discussão. Esses são dados que precisam ser discutidos nos cursos de formação, a fim de que os professores entendam que é essencial se envolver nessa discussão, mas, ir além para encontrar respostas a uma desigualdade que não está sendo enfrentada pelas políticas públicas de formação docente.

No currículo dos cursos de formação de professores muito se discute sobre a história, a psicologia, a filosofia e as teorias de aprendizagem, mas, pouco se problematiza sobre o papel delas na superação das desigualdades sociais, de gênero e outras no cotidiano da sala de aula. Aqui não temos pretensão de descartar as contribuições de teorias importantes sobre o ensino e a aprendizagem, mas, tão somente, alertar para o fato de que estes constructos precisam prestar serviço à realidade, propondo mudanças.

É preciso aprender a docência com criticidade e compromisso ético-político, pois fora disso, estaremos todos reproduzindo um modelo de sociedade injusto e condenado ao fracasso. Processos formativos do docente de forma muitas vezes aligeirada e insuficiente não conduzem a um olhar profundo sobre seus reais significados.

Abordagens teóricas que refletem os processos de construção de conhecimento, de modo geral, ou da leitura e escrita, de modo mais específico são legítimos aos docentes. Do mesmo modo, o estudo acerca das metodologias e das didáticas de ensino são aportes fundamentais à prática pedagógica. Mas, o que eles significam se não atendem à diversidade da escola pública? Se não responde às demandas dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, oriundas de seu contexto social, econômico e cultural? Esses são questionamentos que todo educador precisa fazer para entender o seu lugar no mundo e o seu papel na escola.

## DANDO VOZ AOS EXCLUÍDOS

Além da revisão de literatura, o presente artigo traz a voz dos excluídos da escola, por meio da pesquisa de campo, feita com 40 evadidos de uma escola pública (aqui identificada como Escola X), no ano de 2018, na cidade de João Pessoa, na Paraíba. O instrumento para coleta de dados foi a entrevista, pautada numa única questão norteadora: Por que você não continuou seus estudos? A partir das respostas livres dos/as entrevistados/as organizamos os dados em tópicos. Sobre os entrevistados identificamos que são: a) de classe baixa; b) estão desempregados ou vivendo de “bicos”; c) são negros ou pardos; d) dividem a moradia com vários membros da família; e) vivem em áreas invadidas e em condições precárias sob o ponto de vista sanitário, de saúde e segurança. Outros dados serão apresentados a seguir:

Quadro 1: Perfil por gênero

GÊNERO	QUANTITATIVO
Feminino	34
Masculino	6
Total	40

Fonte: dados das autoras.

Como se pode identificar na tabela acima, a maioria de nossa amostra é do gênero feminino. E na tabela abaixo vemos que eram todos muito jovens, quando evadiram da escola.

Quadro 2: Idade em que desistiu de estudar

FAIXA ETÁRIA	QUANTITATIVO
15-17 anos	24
18-20 anos	10
21-23 anos	06
Total	40

Fonte: dados das autoras.

Quanto às informações do quadro 2 cabe destacar que 50% evadiu no primeiro ano do Ensino Médio, 25% entre o 4º e 5º anos do fundamental e 25% no 9º ano. Os dados foram coletados durante os meses de julho a outubro de 2019, em encontros semanais realizados na Escola X. As entrevistas gravadas e transcritas foram analisadas e organizadas por tópicos, resultando no quadro abaixo:

Quadro 3: Tópicos centrais

TÓPICOS	DADOS COLETADOS
SÉRIE EM QUE PAROU OS ESTUDOS	10 - 1º ciclo do E.F. 12 - 2º ciclo do E.F. 8 - Ensino Médio.
MOTIVO QUE FEZ DESISTIR DE ESTUDAR	30 – Gravidez. 10 – Trabalho.
O QUE A ESCOLA FEZ PARA AJUDAR	20 – Nada. 20 – Ela não podia fazer nada.
QUE SENTIMENTOS TEM RELAÇÃO AO ASSUNTO	12 – Tristeza. 24 – Arrependimento. 04 – Nenhum.
SE PRETENDE RETOMAR OS ESTUDOS.	03 – Penso nessa possibilidade. 30 – Não. 07 – Às vezes, penso. Mas, é difícil.

Fonte: dados das autoras.

Como se pode observar, os dados empíricos confirmam o que foi discutido na revisão de literatura, a partir de onde destacamos o seguinte: a) os motivos que provocaram a desistência dos estudos para homens e mulheres são aqueles apontados nos dados do Censo Escolar (2018), quais sejam: gravidez e trabalho; b) A faixa etária onde mais acontece é entre os jovens; c) há um grupo de risco evidente para a evasão, formado pelos mais pobres e negros ou negras.

Além disso, os resultados apresentados evidenciam que a escola nada tem feito para evitar a evasão. Mas, talvez, não se deem conta do quanto isso provoca sentimentos negativos nesses jovens e impactem suas vidas, talvez para sempre, pois a maioria, mesmo triste e arrependida, não pensa ou não vê a possibilidade de retomar os estudos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais em nada se preocupam com essa questão. Pelo contrário, elas refletem o descaso do Estado para com esses grupos de risco. E na base das respostas dos entrevistados é possível ver a expressão do olhar da própria escola: de que não há nada que ela possa fazer, pois os problemas são externos a ela.

É evidente que a escola pode fazer algo, para isso ela tem autonomia na elaboração do seu PPC (Projeto Pedagógico Curricular), o que envolver a execução de uma proposta curricular que atenda às necessidades do coletivo da escola. Mas, parece que a escola e, conseqüentemente, a sala de aula caminham por trilhas e atalhos teórico metodológicos que passam ao largo dos que necessitam de seus serviços.

As questões sociais e econômicas, causadoras de evasão e repetência, são problemas da escola, mas, não para saná-los. Na verdade, para considerá-los em sua proposta. Se um estudante chega atrasado todos os dias porque trabalha, a tendência será que ele evada, caso não haja uma adequação do currículo escolar para atender as suas necessidades. Se uma aluna engravida e sente constrangimento em ir às aulas, a tendência será que ela evada em pouco tempo. Se seu bebê nasce e ela não tem com quem deixar para ir à escola, ela corre o mesmo risco – de deixar a escola. Essas são NEE, mas, o que a escola faz em relação a isso?

É interessante discutir as perspectivas da absorção pela educação na ótica inclusiva. Modernizar a escola não é somente aparelhar a partir das novas tecnologias. Será que basta atrelar o ensino às demandas da modernidade e da globalização, sem respeitar as necessidades e especificidades formativas de cada cidadão (ã)?

O que se entende por democratização do ensino não pode se restringir à matrícula na escola. É preciso fazer mais que isso para garantir o direito de todos à educação. Do contrário, alguns grupos permanecerão condenados a estar fora da escola, ainda que universalizemos a matrícula. E, sem dúvida serão sempre os mais pobres e negros.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Senado: Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei Brasileira de inclusão. Senado: Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 12.796. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)> Acesso em 6/8/2020.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59. 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)> Acesso em 5/8/2020.

CORREIA, A. M. R.; MESQUITA, A. Mestrados e Doutoramentos. 2ª. ed. Porto: Vida Econômica Editorial, 2014.

FRANCO, M. A. DO R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. pedagog. vol.97 no.247 Brasília Sept./Dec. 2016. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534)> Acesso em 23/7/2020.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 2002.

IBGE. PNAD. 2019. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf) Acesso em 12/6/2020.

\_\_\_\_\_. Séries e estatísticas. Disponível em <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=abandono-escolar&vcodigo=M15> Acesso em 30/7/2020.

INEP. 2018. Dados do Pisa. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep> Acesso em: 28/7/2020.

INSTITUTO UNICANCO. Quem são os jovens fora da escola? Disponível em [https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Aprendizagem\\_em\\_foco-n.05.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Aprendizagem_em_foco-n.05.pdf) Acesso em:

2/8/2020.

RIBEIRO, D. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

# A INVISIBILIDADE E ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Lindalva José de Freitas<sup>1</sup>

Danielle da Silva Bezerra Cabral<sup>2</sup>

**A** Pandemia, o coronavírus (COVID-19), gerou inúmeros impactos no âmbito educacional, provocando uma nova forma de ensinar. A tecnologia através dos aplicativos e plataformas digitais tornaram-se aliados dos professores neste novo cenário. Entretanto é pertinente repensar como os alunos com deficiência estão acompanhando esse novo processo de ensino.

Para que o processo de ensino não sofresse interrupção, os sistemas educacionais tanto do âmbito estadual como municipal do Estado de Pernambuco orientaram a realização de aulas remotas. Neste contexto, surge a questão: Em tempo de isolamento social e ensino remoto, atividades em aplicativos e plataformas digitais se tornaram frequentes nas aulas online, mas será que essas ferramentas funcionam para os alunos com deficiência?

---

1 Doutora(Ph.D.) em Ciências da Educação-Faculdade Luso Brasileira-Email: proflfreitas@yahoo.com.br

2 Especialista -IESP-Psicopedagogia Institucional e Clínica- E-mail: daniellecabral@hotmail.com

Assim, este estudo faz uma reflexão nesses tempos de Pandemia, como está sendo garantido o direito a uma educação de qualidade e inclusiva para os alunos com deficiência como rege a LDB, a Constituição e a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

O sistema de ensino Estadual de Pernambuco conta com 1.060 escolas distribuídos em seus diversos municípios. De acordo com o Globo-G1(09/06/2020), “quase 40% dos alunos de escolas públicas de Pernambuco não têm computador ou tablet em casa. Esse percentual mostra um precário cenário quanto ao acesso a internet, além de mostrar a fragilidade da realidade brasileira no que concerne as aulas remotas. Aulas que se configuram em desafio a cada dia tanto para o professor como para o aluno. Se para o professor gerou insegurança em trabalhar com as metodologias ativas, por outro lado agravou a situação provocando uma invisibilidade para os alunos com deficiências.

Diante desse contexto, os alunos com deficiência ficaram “esquecidos” nessa nova realidade. Além da situação precária da maioria dos alunos da escola pública, em não ter uma internet de qualidade, um aparelho de celular ou computador para acompanhar as aulas, os alunos com deficiência estão sendo esquecidos nesse novo panorama da educação.

A pandemia e o isolamento escancaram a desigualdade social no Brasil e, com isso, muitos alunos foram prejudicados, especialmente por conta da dificuldade de acesso à internet e a dispositivos eletrônicos.

A presente pesquisa reflete sobre o papel dos sistemas de ensino, a escola como um espaço inclusivo, concebendo a acessibilidade como um direito de todos, condição indispensável para uma educação de qualidade.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006, diz que: pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Esse é o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro. A Convenção, ratificada como emenda constitucional no país em 2008 e promulgada em 2009, fundamenta a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146, de janeiro de 2016). Ela traz um novo olhar, tendo como base os Direitos Humanos. Um de seus pilares é a Acessibilidade, em todos os seus significados.

Quando se fala em acessibilidade, isso nos leva a um ponto importante que é a inclusão digital, sobre isso Campbell (2016, pág.170) afirma, “A inclusão digital deve está integrada aos conteúdos curriculares, o que requer um redesenho do projeto pedagógico e da grade curricular”.

Esse redesenho curricular tendo como foco a inclusão, deve ser fator relevante diante o momento que estamos vivendo de pandemia. Falando em educação inclusiva, pode-se dizer que a inclusão tem sido potencializada visando entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploram e discriminam segmentos da população ao longo da história. (LOPES e FABRIS.2013.pág, 21)

É necessário nesse tempo de pandemia, tratar os alunos com deficiência como agentes do processo de ensino, garantindo seu acesso a um ensino de qualidade contextualizado com sua realidade, pois os mesmos já possuem uma condição de vulnerabilidade, entretanto é através da educação que essas desigualdades devem ser erradicadas.

## **INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA ESCOLA**

A discussão sobre acessibilidade na escola ganha importância pelo desafio do acesso, da permanência e da participação de todas as pessoas, sem que haja nenhuma exclusão. Tem-se a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) como fundamento de validade para a defesa da inclusão, preconizada nos princípios da dignidade da pessoa humana, da cidadania, da não discriminação e da solidariedade.

Ainda na Constituição Federal de 1988, fala da acessibilidade como,

A proposição de não discriminação, da garantia de direitos sociais, da integração, inclusão das pessoas com deficiências. Um olhar ampliado acerca da questão de que os suportes e tecnologias diferenciados são necessários para a efetivação da acessibilidade. (FERNANDES e ORRICO, 2012, pág. 71).

A inclusão de pessoas com deficiência e alunos sem deficiência surge legalmente no Brasil em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases LDBEN 9394/96, porém foi por meio do movimento Educação para Todos que este movimento teve início. Em 1945 os países que fundaram a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) afirmaram a necessidade de o acesso pleno à educação ser as-

segurado enquanto um direito humano, previsto no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (Unesco, 2010a).

Em 1990 a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, reunidos em Jomtien, na Tailândia, ratificaram a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que reafirma o direito à educação como direito humano fundamental e aponta a necessidade de maiores esforços para atender aqueles que têm necessidades especiais. Na Conferência definiram-se metas e estratégias para serem alcançadas até o ano 2000, as quais, segundo a Unesco, não foram cumpridas. (UNESCO, 2010b).

Em 1994 o movimento ganhou força com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. O documento reafirma os pressupostos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e desperta a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990. Proclama-se o direito fundamental à educação, a ensejo de conseguir e manter um nível conveniente de aprendizagem conforme as particularidades de cada educando e de modo a atender a diversidade características e necessidades. No caso daqueles que têm necessidades educativas especiais, proclama-se que “devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 2010c).

Já nos anos 2000, foi lançada a Lei Nº 10.098, a primeira totalmente voltada a acessibilidade. Essa já tinha a visão de quebrar barreiras no dia a dia, sejam elas urbanas, arquitetônicas, nos transportes ou na comunicação. Assegurando assim, a autonomia das pessoas com deficiência e oportunidade para todos. No ano de 2004, é publicado o De-

creto Nº 5296, que reforçou a lei Nº 10.098 que regia como atendimento prioritário, projetos arquitetônicos e urbanísticos acessíveis, informação, a serem seguidos.

Foi graças a esse decreto que a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) lançou vários padrões de acessibilidade. Todos esses parâmetros estão reunidos no manual da ABNT 9050, e tem como foco a acessibilidade em um projeto, construção, instalação e adaptação de edificações.

O verbete acessibilidade, do latim *accessibilitas*, átis “livre acesso, acessibilidade, possibilidade de aproximação. Assim, podemos afirmar, que acessibilidade é aproximação, facilidade no trato, não restringe-se apenas aos aspectos físicos, mas também nos aspectos vinculados ao trato e as relações sociais. (FERNANDES e ORRICO, pág. 14 e 15).

Na visão de Fernandes e Orrico (2012.pág. 99),

Atualmente a acessibilidade abrange todas as formas de entendimento de acessibilidade, inclusão e qualidade de vida, incluindo a comunicação, informação e conhecimento e atitudes.

Ainda, Fernandes e Orrico (2012, pág. 13) destacam,

Acessibilidade para a convivência com a diversidade desde os primórdios da existência humana. Acessibilidade, palavra que expressa possibilidades, alcance de objetivos, cumprimento de metas e justiça social.

A compreensão da acessibilidade em suas várias dimensões e no espaço de luta política aponta a responsabilidade da sociedade e das escolas na modificação do paradigma educacional. A acessibilidade passa a ser entendida como sinônimo da aproximação, um meio de dispo-

nibilizar a cada estudante conexões que respeitem suas necessidades e especificidades.

O direito à educação inclusiva é garantido tanto pela Constituição, quanto pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de nº. 13.146/2015. Em relação ao contexto específico da pandemia, consta no parecer nº. 5/2020 do CNE (Conselho Nacional de Educação) a necessidade de dar continuidade a esse direito, garantindo qualidade e equidade.

À luz dos preceitos legais, no artigo 7 da Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência estabelece o compromisso com a adoção de medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidade com as demais.

Conforme Feltrin (2011, pág. 87),

Hoje a escola, para caminhar no rumo de uma verdadeira inclusão, deve ter compromisso com a mudança. Isso quer dizer que devem ser revistos valores, normas, modelos de aprendizagem, atitudes dos professores, relações interpessoais existentes, expectativas, a participação de pais e alunos, a comunidade entre todos os elementos da comunidade educativa.

Nesse sentido, é fundamental que a escola esteja atenta à maneira como o seu espaço e as suas práticas podem ser adaptadas para atender alunos com deficiência, adaptar os meios pedagógicos, é primordial nesse período de pandemia.

Nessa perspectiva, Fernandes e Orrico (2012, pág. 126 e 127) afirma,

A inacessibilidade não se justifica a não ser pelo desinteresse pela busca de soluções tecnológicas já de algum modo conhecidas os princípios de acessibilidade estão mesmo que subliminarmente, postos na construção do conhecimento da ciência atual. A não utilização de recursos tecnológicos existentes podem revelar a presença de atitudes sociais desfavoráveis em relação a inclusão da pessoa com deficiência naquele ambiente social.

Assim, por problemas acarretados por limitações físicas, cognitivas ou até mesmo pela incompatibilidade de interfaces tecnológicas, estruturais e pedagógicas, o aluno com deficiência tem sido impossibilitado de participar dos diferentes espaços, dificultando assim seu desenvolvimento sócio cognitivo.

Os instrumentos digitais utilizados como proposta de ensino nesse tempo de pandemia devem ser ferramentas acessíveis não só a uma parcela dos estudantes, mas a todos, inclusive aos alunos com deficiência. Assim, mesmo diante do desafio imposto pelo Covid19, os alunos com deficiência não podem ser lançados na invisibilidade de acesso ao um ensino inclusivo.

Ainda sob o olhar de Fernandes e Orrico (2012, pág. 127), “Acessibilidade, a qualidade de vida, e a funcionalidade são os paradigmas norteadores da atualidade, no que concerne a questão das pessoas com deficiências”.

Finalizando Fernandes e Orrico (2012, pág. 138) conclui,

A oferta da acessibilidade e os recursos existentes devem ser disponibilizados e as lacunas existentes ser preenchidas por meio de desenvolvimento de tecnologias e metodologias eficazes para atender as necessidades singulares que muitas vezes são identificadas na relação interpessoal entre as pessoas com deficiências e

os familiares, profissionais de saúde, educação e demais do convívio.

Proporcionar condições de igualdade e equidade para o acesso ao ensino dos alunos com deficiência é direito garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com o Artigo 58 da LDB, a educação especial é definida como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Corroborando com esses pressupostos, citam Baptista e Jesus (2015.pág.221),

Ademais, o desafio da escola comum não é somente a inclusão de pessoas com deficiência, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos. Daí os inúmeros desafios frente às contradições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditamos na educação como processo de mudança e de transformação.

O que fica evidente nesses tempos de Pandemia é a falta de equidade em estratégias e políticas públicas que contemplem efetivamente o ensino para alunos com deficiência.

## **METODOLOGIA**

A base metodológica adotada é de natureza qualitativa e exploratória, que possibilita um recorte ativo e crítico. Diante dos posicionamentos dos diversos atores, é possível a busca por um novo olhar no que concerne aos alunos com deficiência na interatividade educacional nesse tempo de pandemia.

Exploratório porque teve o intuito de obter como resultados informações que possam esclarecer e indicar caminhos para a melhoria do trabalho realizado com os alunos com deficiência, bem como contribuir para que se efetive o que assinalam as políticas públicas na área da inclusão.

Conforme Gil (2008), uma pesquisa exploratória tem como objetivo familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa segue uma abordagem qualitativa por não requerer o uso de métodos e técnicas estatísticas e por oferecer subsídios para a reflexão sobre a realidade.

O estudo foi realizado através de um questionário com diferentes sujeitos do processo educativo, foram eles: um professor, três coordenadoras pedagógicas, dois alunos e três mães de alunos com deficiência, onde se percebe as lacunas e a invisibilidade desses alunos quanto ao acesso as aulas e atividades que estão sendo disponibilizadas pelas instituições de ensino.

Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados dos relatos demonstraram um quadro preocupante na integração e inclusão dos alunos com deficiência nesse novo modelo de ensino.

De acordo com os diversos depoimentos, pode-se afirmar que não há acessibilidade, nem condições de interatividade dos alunos com deficiência nas aulas disponibilizados pelas instituições de ensino através das ferramentas digitais.

Em tempos de pandemia, ficou evidente que os alunos com deficiência ficaram esquecidos no “canto da sala”, invisíveis no novo cenário das aulas remotas, propostas pelos sistemas de ensino. Esse “esquecimento” da educação para com os alunos com deficiência mostra de forma gritante a fragilidade e ineficácia das aulas remotas.

Nessa perspectiva vejamos alguns depoimentos:

Coordenadora 1: *“...O nosso maior desafio é a falta de acesso à tecnologia, seja pela falta de equipamentos, seja pela internet, de muitas famílias”*.

Coordenadora 2: *“... Entregamos as famílias um bloco com atividades para os nossos alunos com deficiência fazerem em casa”*.

Coordenadora 3: *“... Para todos os alunos com deficiência da rede são entregues aos familiares um bloco de atividades, são atividades padronizadas”*.

Professor 1: *“... Na minha turma temos alunos com deficiência, porém considerando as limitações deles, estou preparando aulas para a maioria sem deficiência”*.

Mãe 1: *“... Peguei uma vez as tarefas na escola”*. Indagada sobre o tipo de tarefa, a mãe responde: *“São tarefinhas de cobrir e pintar”*. (Mãe de aluno com deficiência intelectual/2020)

Mãe 2: “... No início do isolamento, recebi um bloco de tarefinhas para colorir. Depois disso, não houve mais atividades.” (Mãe de aluno com TA/2020)

Mãe 3: “... Agora que veio um bloco de tarefinhas para pintar”. (Mãe de aluno deficiência intelectual/2020)

Aluno 1:” ...Moro na zona rural, a internet não pega, infelizmente não acompanho as aulas remotas”. (Aluno com deficiência auditiva/2020)

Aluno 2” ...Não consigo acompanhar as aulas remotas, tenho muita dificuldade em compreender os conteúdos, às vezes a internet não pega e o assunto é complicado”. (Aluno com deficiência auditiva/2020)

Diante essas diferentes vozes, pode-se observar que não há uma sequência de atividades, nem adaptações dos materiais para cada aluno de acordo com suas necessidades.

Mais uma vez na história o aluno com deficiência é deixado no “canto da sala”, sujeito oculto sem visibilidade e sem acesso a uma educação de qualidade como garante os instrumentos legais que regem a educação brasileira.

A pandemia evidenciou a invisibilidade ao qual os alunos com deficiência são partícipes nas escolas, nos espaços escolares, ainda aquém de uma efetiva educação inclusiva.

Para os alunos com deficiência nessa pandemia, o máximo que são disponibilizadas são algumas “tarefinhas para pintar”, como se apenas essa atividade contemplasse todos os pilares do processo ensino aprendizagem, o que apenas aumentou o alto índice de desigualdades.

Enviar tarefa para casa não é suficiente, é necessário um planejamento que priorize as particularidades de cada aluno, para que nesse período de isolamento social, longe do espaço físico da escola, não haja regressão.

O aluno com deficiência, não pode ser tratado de modo diferenciado, sendo dispensado de algumas atividades e convocado a fazer outras mais simples, assim, fica evidente as situações de vulnerabilidades, invisibilidade e acessibilidade dos alunos com deficiência, seja de natureza sensorial intelectual, mental e físico.

O termo interatividade, tão proclamado nas redes sociais e nos discursos, não está alcançando os alunos com deficiência, para esses uma política de inclusão nesses tempos de pandemia ainda não faz parte da realidade das políticas de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nos leva a concluir que políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência durante o período da pandemia do novo coronavírus precisam considerar que, independentemente da complexidade do momento, a preservação do direito à Educação deve ser a premissa prioritária para a criação de quaisquer medidas e procedimentos.

A pandemia chama a atenção da sociedade, de alguma maneira, para repensarmos a questão da diversidade e da inclusão das minorias. Os alunos com deficiência não devem ser excluídos, devem ser estimulados a participarem das mesmas atividades que os colegas de turma, para isso a escola precisa adaptar as atividades das aulas remotas (aulas

online) para acesso de todos. É responsabilidade dos sistemas de ensino, da escola, prevenir contra consequências discriminatórias e de aprofundamento das desigualdades.

Todos os alunos, sem exceção, têm o direito de participar das atividades propostas pela escola, sejam presenciais ou remotas. O momento atual, da pandemia não deve ser utilizado como justificativa de exclusão e retrocesso para os alunos com deficiência.

É preocupante a falta de acessibilidade dos alunos com deficiência as aulas remotas, o acompanhamento do currículo, são ações urgentes na construção de estratégias de inclusão desses alunos, uma nova política pública se faz necessário.

É necessário ressignificar o papel social da escola, assumindo o desafio de ensinar todos os alunos, compreendendo-os como diferentes uns dos outros, porém considerando a importância da acessibilidade, desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais, assim como a intencionalidade de desenvolver os campos de experiência e respeitar os direitos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Roberto Cláudio. JESUS, Denise Meyrelles de. Avanços em Políticas de Inclusão. Editora Mediação.3ª Edição. Porto Alegre. 2015.

BRASIL. Constituição Federal. Presidência da República, Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 5/2020. Publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág.32. Brasília. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília. Decreto Nº 6.949, de 25 agosto de 2009.

CAMPBELL, Selma Inês. Múltiplas faces da inclusão. 2ª Edição. Editora Wak. Rio de Janeiro. 2016.

DRAGO, Rogério. Inclusão na educação Infantil. Editora Wak, 2ª Edição. Rio de Janeiro. 2014.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. ORRICO, Hélio Ferreira. Acessibilidade e Inclusão Social, Editora Deescubra, Rio de Janeiro/RJ, 2ª Edição, 2012.

FIDELIS, M.E.A. Acessibilidade em Escolas Públicas: modelo para avaliação pós-ocupação. Apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, 2010.

FILTRIN, Antonio Efro. Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença. Editora Paulinas. 5ª Edição. São Paulo. 2011.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. Inclusão & Educação. Editora Autêntica. 2016.

MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-29.

PACHECO, José. EGGERTSDÓTTIR, Rósa. MARINÓSSON, Gretar L. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar, Editora Artmed, Porto Alegre, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2.ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

Links:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em 01/08/2020.

Acessibilidade espacial escolar em pátios para alunos com restrições visuais: a construção de um instrumento de avaliação. [www.revista.usp.br](http://www.revista.usp.br). Acesso em 05/08/2020

# AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: contribuições para o protagonismo escolar

Ana Maria Mendes Barreiro Nunes<sup>1</sup>

José Carlos do Nascimento Santos<sup>2</sup>

Edilene Firmino da Silva<sup>3</sup>

**E**ste artigo originou-se a partir da dissertação<sup>4</sup> de Nunes (2017) orientada pela professora Dra. Janine Martha Coelho Rodrigues. Revisitado por meio de novos olhares dos autores, com aprofundamento dos estudos sobre as contribuições da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para o sucesso escolar como também da nossa participação na linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem, tendo como pesquisadora Sênior a professora Dra. Stella Maria Lima Gaspar de Oliveira da Universidade Federal da Paraíba.

---

1 Mestra em educação Universidade Federal da Paraíba – Campus I. E-mail: anammbarreiro@hotmail.com.

2 Mestre em Ciências das Religiões. Universidade Federal da Paraíba – Campus I. E-mail: josecarloscuitegi@yahoo.com.br.

3 Graduada em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba – Campus I. E-mail: edilenefirminoslv@gmail.com.

4 NUNES, Ana Maria Mendes Barreiro Nunes. Afetividade e desenvolvimento cognitivo: um olhar sobre a formação continuada no município de João Pessoa na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, 2019.

Aborda-se inicialmente que o ambiente escolar é um local onde deve existir a percepção de o quanto se faz necessário a afetividade para o êxito no processo de ensino e aprendizagem. Pois é através da interação professor e aluno, que estímulos serão canalizados para que o mesmo seja desejante do aprender. É na dinâmica desenvolvida nas relações das afetividades, em sala de aula que o ensino será eficaz e a aprendizagem prazerosa.

A partir do momento que o professor percebe esta necessidade, e esmera-se em conhecer quem seja o aluno da sua sala de aula, estreitando as relações com respeito e afetividade, o conduzirá a ser protagonista nesta educação, tendo acesso ao conhecimento e enxergá-lo de uma forma diferenciada, desconstruindo imagens negativas construídas por ele, ou mesmo por parte da escola.

Dessa forma, este trabalho objetiva apresentar a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e suas contribuições, tanto na educação infantil, quanto no decorrer de toda a educação escolar, além de identificar as possíveis intervenções do professor para o sucesso escolar do aluno. Uma vez que é no cotidiano em sala de aula sendo explorado, que ele se desenvolve, cabendo ao professor promover uma educação, não de forma fragmentada, desassociada do humano aluno, mas o percebendo em sua integralidade.

Portanto, para o aluno ser o protagonista da aprendizagem, é necessário que a relação entre professor-aluno e aluno-professor seja baseada na afetividade. Ela deve ser a mola propulsora para se estabelecer relacionamentos de confiança e de respeito. Por isso, é imprescindível que ela seja trabalhada não apenas na formação docente inicial, mas principalmente na formação continuada.

## AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO- CENTE CONTINUADA

Durante o I Colóquio Regional em Formação Docente realizado na UFPB (Setembro/2017), o professor Dr. Nilson Machado defendeu a organização da formação docente em cinco atos, sendo eles: primeiro ato - A vida do Professor, segundo ato - As qualidades do Professor, terceiro ato: A ação do Professor, quarto ato: As competências do Professor e por fim, o 5º ato: A autoridade do Professor, afirmando que o docente deve exercer a sua função com autoridade, mas não baseada no autoritarismo e sim, no respeito e na tolerância (NUNES, 2017).

Tolerância é “um termo que vem do latim *tolerare* que significa “suportar” ou “aceitar”. E uma pessoa tolerante é aquela que “ Normalmente aceita opiniões ou comportamentos diferentes daqueles estabelecidos pelo seu meio social” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1999, p. 22). As ações impostas pelos verbos possibilitam a percepção, que a pessoa possuidora desta qualidade benevolente saiba conviver de forma harmoniosa com as diferenças, seja de opiniões, crenças, valores, ou mesmo por outros fatores.

Neste sentido, a ligação entre a tolerância e a afetividade, se dá justamente na medida em que elas formam uma simbiose de total dependência, pois no exercício desta tolerância, se desconstrói imagens estereotipadas e excludentes. Sendo necessário à valorização de um processo de profissionalização docente que contribua para a formação de professores mais sensíveis e tolerantes para com as necessidades dos (as) educandos (as), conhecendo as diferentes histórias de vidas e personalidades delas resultantes. O que sem dúvidas contribuem para o desen-

volvimento de um processo educativo, em que os laços de afetividade se façam presentes, e para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

De acordo com a LDB lei 9394/96 em seu artigo 61, ao se referir à formação dos profissionais da educação, temos a indicação que deve haver: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante à capacitação em serviço”. Nesta perspectiva, o docente deve saber traduzir a fundamentação teórica, numa prática adequada no processo de ensino e de aprendizagem. E que se torna indispensável à oferta da formação continuada pelas instituições de ensino, aos seus professores.

Podemos aqui observar a compreensão da relevância da formação continuada para todos os docentes que atuam na Educação Básica. Ainda a esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) preceituam que “Na Educação Básica, o respeito aos educandos aos seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa” (BRASIL 2013, p.35).

As DCNs ainda ressaltam que o professor precisa ter o conhecimento e a compreensão das etapas de desenvolvimento dos alunos, para que possam, por meios de intervenções pedagógicas, possibilitarem ao aluno que se desenvolva de forma salutar. O professor neste processo não apenas terá conhecimento do desenvolvimento cognitivo, mas do emocional e físico. Por isso, a lei enfatiza a necessidade do professor especialista tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013). Pois, elas principiam a educação escolar.

Nessa perspectiva, se reconhece a relevância da formação continuada, como um dos meios de se garantir a qualidade da Educação Básica. E que os docentes devem ser capacitados, para atuarem na Edu-

cação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Pois, não se forma um especialista nessa área sem a devida compreensão do quanto é necessário manter um vínculo afetivo com os alunos, fazendo-os sentirem-se respeitados e aceitos, para desenvolverem tanto suas potencialidades, quanto a inteligência.

Um dos eixos relevantes a serem estudados nos processos formativos de educação continuada é a relação entre a afetividade e o desenvolvimento mental infantil. Pois, segundo as DCNS da Educação Básica (2013), as crianças que ingressam nesses níveis de ensino, deve ser oportunizado a elas um acolhimento, fazendo-as sentirem-se amparadas, respeitadas, tanto pela escola quanto pelos profissionais de educação, por meio dos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

A intervenção dos profissionais da educação na Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental será mais eficiente, à medida que for embasada na compreensão teórica da importância de se agir com afetividade. Sobretudo, com as que cursam as instituições de ensino público, pois são elas, em sua maioria, que vivenciam circunstâncias muito adversas a uma infância salutar, inclusive, devido às suas trajetórias familiares.

Sobre a relevância de se considerar os estudos sobre a educação continuada e a qualidade dessas formações Gatti (2008) apud Rodrigues; Geglio e Lessa (2016, p.171-172) enfatizam que a oferta de propostas de educação continuada é preocupante devido à validade e eficácia dela. E apontam vários aspectos como as “discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões dos legisladores”.

Hoje, há uma preocupação por parte de administradores e gestores públicos quanto à qualidade dos cursos de formação continuada ofertada aos profissionais da educação, pois o que se observa nesse cenário é um aumento em sua oferta, por parte de grupos empresariais cujos interesses nem sempre são educacionais ou seja, a educação é um mercado interessante para se lucrar, mas nem sempre associado à qualidade (Rodrigues, Geglio, Lessa, 2016).

Freire (2001) enfatiza que existe a preocupação com os limites da prática política, pelo reconhecimento da sua eficácia, no momento que ela se assume como ato político. Existe muito a se fazer com a prática educativa porque mesmo ela não sendo o único fator para a transformação profunda da sociedade, pode corroborar para esta transformação.

Portanto, deve-se ofertar uma educação de qualidade, baseada não apenas no conhecimento, mas na devida valorização da afetividade. Esta compreendida, não apenas como uma manifestação de carinho e cuidado, mas, alicerçada na ética de valorização do outro, enquanto um ser que possui o direito de ser respeitado em suas especificidades de criança. Como meio indispensável para despertar o gosto, o prazer e a motivação para o aprender. Sendo assim, a práxis pedagógica deve contemplá-la.

## **A AFETIVIDADE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA**

A escola é um ambiente educativo onde o acolhimento deve ser estendido a todos, independentemente da cor, religião e posição social. O alunado é um ser social que traz consigo para o ambiente escolar vários elementos como: concepções, conflitos, dúvidas, opiniões, emo-

ções, desafetos e tantos outros sentimentos. Desse modo, a escola tem a responsabilidade de acolher da melhor forma possível em sua integralidade.

Nesta percepção, faz-se necessário trabalhar a afetividade no ambiente escolar, uma vez que o cuidar e o zelar são elementos de afeto a serem vivenciados na educação. Segundo o *Minidicionário Luft* (2010, p. 37) afetividade é a “qualidade de afetivo, sentimento; afeição profunda, o objeto dessa afeição, zelo, cuidado”. A palavra afeto vem do latim *affectur* (*afetar, tocar*) e é o elemento básico da afetividade.

Ainda nesse sentido, de acordo com o *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano, a palavra afetividade designa um “conjunto de atos de bondade, inclinação bondade, inclinação, devoção, proteção, apego, gratidão [...] pode ser caracterizada sob a preocupação de uma pessoa por outra, tendo apreço por ela, cuidando dela [...]”. O cuidado e atenção com o outro o caracteriza, e pode servir de elemento para solidificar relações.

A relação afetiva entre escola e família é comparada a do professor e aluno. Na práxis pedagógica não é diferente. O professor só terá êxito e bons resultados no seu fazer pedagógico, se conhecer o seu aluno. É na sala de aula que acontece a aprendizagem mediada pelo professor. Ele é a ponte que liga os dois extremos.

Leite e Tassoni (2000, p. 20) chamam atenção para as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas. “Elas devem ser permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro”. Pois, para os autores, estes sentimentos tanto marcaram as relações

quanto proporcionaram a aprendizagem, além de contribuírem para a autoimagem positiva, autonomia e a confiança para tomar decisões.

O afeto nas vivências não se restringe ao abraço, carinho, atenção, vai muito além. Abrange vários fatores como: cuidar, observar, elogiar. Enfim... a afetividade ocorre desde a acolhida feita no portão da escola. O cartão de visita para consolidar a afetividade é o acolhimento indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Um acolhimento bem feito é um grande passo para a criança sintá-se segura e amada.

Freire (1996) diz que a afetividade significa a disponibilidade de uma pessoa querer à alegria de viver, ao assumi-la em sua plenitude, não será transformada em alguém adocicado, nem arestoso ou mesmo amargo. Enfatiza que a experiência pedagógica tem a capacidade de despertar, estimular e desenvolver no professor o gosto de querer bem, sem a qual a prática educativa perde o sentido. De acordo com Chalita (2008, p. 201):

A escola é um lugar que reúne muita gente. Diferentes olhares, gostos e caprichos, talentos, sentimentos, sonhos, necessidades, histórias de vida. E [...] uma missão igualmente especial: fazer toda essa gente feliz, com princípios de justiça e equidade social. Essa missão pode parecer óbvia, mas não é nada simples, pois cada pessoa tem sua maneira peculiar de ser feliz. Todavia, desejam ser felizes, mas ninguém alcança a felicidade sozinho. Um depende do outro e o outro de cada um.

Neste sentido, o aluno, pode esperar encontrar na escola, o que não recebe na família, ou mesmo na sociedade. Infelizmente, a sociedade que de forma silenciosa é excludente. Mas, se ele é bem assistido e valorizado, na escola, terá muita chance de interagir e participar da

proposta pedagógica do professor e poder desenvolver-se na sua integralidade de ser humano.

Portanto, é daí que surge a necessidade de dar ênfase à relação entre educação e afetividade. Trabalhar o afeto não é tarefa fácil, pois requer muito do educador e do ambiente no qual o aluno está inserido. E para que haja a vivência de afetividade na escola é necessário ter uma organização, um planejamento e um ambiente de significados.

## **TRAJETÓRIA AFETIVA PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A trajetória do aluno na educação básica ocorre por meio de rupturas devido às transições das etapas escolares. A percepção por meio dos docentes de estabelecer ligações afetivas com seus alunos nesse processo poderá reverberar positivamente na aprendizagem e consequentemente no rendimento escolar. Essa educação afetiva estabelecida é necessária não apenas na transição da educação infantil para o ensino fundamental, mas em toda a educação escolar.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p.53) enfatiza a relevância da afetividade no processo de aprendizagem. Explicitando que para “as crianças superarem com sucesso os desafios da transição é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo[...]”. De acordo com a BNCC existe a necessidade destes três fatores para que haja equilíbrio, ou seja, para o aluno ter êxito na sua trajetória.

A primeira mudança é a transição da educação infantil para o ensino fundamental. O aluno sai de uma educação mais lúdica, de interações e brincadeiras, para uma educação que enfatiza mais a apropria-

ção do sistema de leitura e escrita, das relações com as múltiplas linguagens, e dos usos sociais da escrita e da matemática. Nas etapas seguintes, ocorre a substituição do professor generalista pelo professor especialista dos diferentes componentes curriculares (BNCC, 2017).

A continuidade das aprendizagens também assume papel relevante para que o aluno tenha êxito escolar, pois sendo sequencial haverá um resgate do conhecimento adquirido nas etapas anteriores, e consequentemente terá todo um sentido no processo de ensino e aprendizagem. Elas não estarão desvinculadas de um conhecimento já existente, não causando estranhamento a ele com as aulas ou atividades escolares, devido ao conhecimento prévio.

Embora, tanto as mudanças quanto à continuidade das aprendizagens serem relevantes no processo de ensino e de aprendizagem, o acolhimento afetivo por parte do professor possibilita ao aluno estímulos maiores para que ele se motive a ser desejante do aprender e ter sucesso escolar. De acordo com Charlot (2000, p.54) “Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa”.

Nesse sentido, o acolhimento afetivo por parte dos professores assume o papel de protagonista na educação escolar, podendo contribuir para que o aluno encontre o sentido de ir, de estar na escola, e de permanecer nela, mas principalmente de ter o desejo de aprender. Pois, nenhum professor conseguirá fazê-lo aprender se ele não quiser. Apenas poderá dar bons motivos para que encontre na escola e na aprendizagem caminhos possíveis para assumir-se cidadão consciente e agente transformador.

Imbernón (2016, p.38) retrata a relação aluno-professor da seguinte forma: “ Todos, por sorte, tivemos professores e temos uma lembrança perene não tanto do que nos ensinaram em sala de aula, mas de como nos trataram e nos orientaram. De sua humanidade e de sua relação conosco”. Essas relações marcam a trajetória educacional e humana do aluno. São as atitudes de estreitamento dessas relações, que podem possibilitar o professor conduzir o aluno no contínuo caminhar do processo de aprendizagem.

Múltiplos sujeitos que adentram a sala de aula, na escola pública, em sua maioria são alunos advindos de camadas populares que chegam às escolas com suas trajetórias humanas, imersas na violência, na vulnerabilidade social, na pobreza, no trabalho infantil para ajudar financeiramente em casa, com pais analfabetos, que não sabem ensinar as atividades enviadas para casa, prisioneiros das desigualdades sociais e pobreza que são acometidos em uma sociedade explicitamente desigual.

Neste contexto, alguns têm comportamentos indisciplinados e violentos para esconder tanto a trajetória humana, quanto a de fracasso escolar. E outros internalizam estas realidades silenciando-se culpabilizados por não aprender, sem compreender os fatores externos que dificultam a aprendizagem. Sendo necessário e de forma emergencial desconstruir os estereótipos criados seja pela família, ou mesmo seus pares quando esses alunos não conseguem aprender por meio do olhar diferenciado da escola, dos profissionais da educação e principalmente do professor, que tem maior acesso a ele.

Nesta perspectiva, enfatiza-se a relevância do docente ter conhecimento de quem são os seus alunos. A práxis pedagógica deve ser utilizada, para construir pontes de acesso para o sucesso escolar, por meio

de uma educação que o perceba em sua integralidade. E por meio desta percepção ocorra a inclusão de todos na sala de aula. Sujeitos com múltiplas realidades e são elas que os descrevem, seja como aluno, ou pessoa e que contribuam ou não para seu desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido, Charlot (2000, p.14) enfatiza que o “Fracasso escolar é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aulas, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais”. E o docente é o mais próximo da realidade educacional do aluno, ele por meio da aproximação afetiva, poderá abrir caminhos na qual o aluno poderá expressar suas dificuldades pela confiança e respeito estabelecido.

Dentro dessa perspectiva, existe a necessidade de a escola ter sentido para seu alunado, dele ser desejante de estar nela e por meio dela se apropriar do conhecimento. Para Charlot (2000, p. 52) “Há aqueles que não entendem porque estão na Instituição escolar, alunos que, de fato, nunca entraram na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mais jamais entraram nas lógicas específicas da escola”, pois estão alheios à escola, ao processo de ensino e à aprendizagem.

Esta alienação do aluno em sua trajetória escolar é evidenciada no seu desempenho, no seu rendimento escolar. E ela se dá pelo sentido que ele atribui à escola, às relações aluno-professor, professor-aluno, ao que se aprende e ao que se ensina, qual finalidade da escola, do ensino e da aprendizagem para a sua vida. A relevância que todo este contexto tem dentro da realidade na qual ele está imerso, o que ela vai mudar, e isto deve estar claro para o aluno.

Arroyo (2019) chama a atenção dos docentes para alargarem seus olhares para além da estreiteza de cada disciplina, percebendo as

inúmeras linguagens que os alunos tentam transmitir. Se houver compreensão das interrogações que se faz em inúmeras situações das trajetórias escolares destes sujeitos, pode-se compreender o que estão tentando falar das suas trajetórias humanas. E quando acolhidos, poderá ocorrer uma leitura correta dos fatores que prejudicam o desempenho escolar.

O destaque deste trabalho sobre a relevância da afetividade na trajetória escolar, para o desenvolvimento cognitivo do aluno reverbera no construto indissociável entre o aluno, da criança, do adolescente e do jovem nas relações dentro da escola, da sala de aula, entre seus pares e professores. O alunado é uma extensão de sua história pessoal, de classe, de gênero, de etnia, de inclusão e de exclusão.

Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo do aluno enquanto ser biopsicossocial e espiritual é afetado. Pois, não existe condição salutar para se desenvolverem. Estão, na maioria das vezes em processos traumáticos. E são estes múltiplos sujeitos que adentram as salas de aulas, imersos em suas histórias pessoais. Sem ter, às vezes afetividade familiar ou mesmo a única linguagem aprendida, a violência enraizada em suas trajetórias humanas, devido à estrutura de uma sociedade economicamente desigual.

Neste sentido, para Arroyo (2019) os profissionais que têm o ofício de se dedicar aos cuidados e formação da infância e da adolescência devem tentar recuperar a humanidade e a dignidade que lhes é roubada. Assumir esta responsabilidade coletiva de cada profissional, é mais responsável do que julgá-los, condená-los e expulsá-los da escola. Ou seja, é necessário o enfrentamento da situação sem estereótipos, estigmas criados, ou mesmo preconceitos enraizados, assumindo-se enquanto docente seus deveres para com seus alunos.

A complexidade na sala de aula deve ser compreendida, a práxis docente está a serviço de melhorias na trajetória escolar de seus alunos, para que se possam realizar as intervenções necessárias para o sucesso escolar. O aluno não deve ser visto como problema, mas com problemas e que precisa de ajuda. Também não pode ser transferido como mercadoria indesejável, mas acolhido pela sua relevância de ser sujeito de direito. A mobilização para a compreensão destes reverses na trajetória escolar é de fundamental relevância para a escola exercer seu papel social e o professor a sua docência.

A partir desta perspectiva, todas as situações de conflitos, tanto geracional, quanto hierárquico, ou mesmo atitudinais resguardadas pelo aluno frente a uma identidade assumida, na qual se revesti de uma imagem, que o desqualifica dos padrões tidos como “O bom aluno”, são indícios da necessidade de tornar visível quais são as raízes da problemática enfrentada por ele. E que estão afetando tanto a aprendizagem em sua trajetória escolar, e em suas relações, quanto criando uma imagem distorcida da sua verdadeira identidade.

Desta forma, na percepção das inúmeras barreiras que contribuem para a ineficácia do ensino para a aprendizagem do aluno, e para o seu desenvolvimento cognitivo, o docente deve se instrumentalizar para intervir por meio da práxis pedagógica, e utilizar uma pedagogia diferenciada, a da afetividade. Assim criará conexões e pontes de acesso para uma educação de qualidade. Neste sentido, ele terá compreendido que o funcionamento da escola e o exercício da docência só serão possíveis pela existência do aluno, sem ele, inexistirão.

Portanto, a afetividade não resolverá todos os problemas existentes no universo, complexo e multifacetado da sala de aula, na qual

circulam múltiplos sujeitos que vivem parte dos seus tempos, histórias, e emoções. Mas, colaborará para que o docente possa aproximar-se do ser humano aluno, e conduzi-lo na direção do sucesso escolar. Ele por sua vez, em algum momento na vida, lembrará do professor como alguém que o enxergou da melhor forma possível. Além do comportamento indisciplinar, do desinteresse escolar, dos fracassos escolares, dos estereótipos e dos preconceitos. Aquele que o motivou a ser desejante do aprender por ter assumido a sua responsabilidade com a docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados é perceptível que a afetividade contribui para o processo de ensino e aprendizagem e consequentemente para o protagonismo escolar do aluno. Dentro deste contexto, o aluno poderá desenvolver autonomia, assumir responsabilidades com a aprendizagem e ser desejante do aprender. Além da confiança e respeito que ele poderá encontrar no docente e convergir para que possa dialogar com ele sobre suas dificuldades.

Neste sentido é necessário enfatizar, como exposto no trabalho, que afetividade não é perda de autoridade em sala de aula, ela é necessária para o equilíbrio harmônico entre professor e aluno e entre alunos. Ela é um elemento fundamental na prática pedagógica, nas relações entre eles. Esta relevância reforça que a afetividade é urgente no processo de formação docente e em toda a educação escolar.

No momento que este trabalho provoca docentes a (re) pensar sua prática pedagógica com a afetividade, como um elemento diferenciador, possibilita o encontro de estratégias para o sucesso escolar. Em-

bora não se deva culpabilizar o professor, como único fator responsável pelo fracasso escolar, ele é aquele que pode conduzir e estimular o aluno a ter desejo em aprender.

Neste contexto, a aprendizagem só será possível se o professor conseguir deixar o aluno imerso por esse desejo, em um mergulho de encontro aos saberes, ao conhecimento e dele não desejar sair, mas prosseguir, encantá-lo pelo seu encantamento com a educação. E a afetividade viabiliza que aluno e professor caminhem em uma mesma direção, numa mesma linguagem afetiva. Seja dentro do processo de ensino e aprendizagem, ou mesmo nas relações estabelecidas por meio dela.

Infere-se que as intervenções dos professores podem corroborar para o sucesso escolar, além de desconstruir qualquer imagem negativa, que o aluno possa ter, devido a algumas experiências negativas em sua trajetória escolar, seja tanto da escola, quanto do professor. Dessa forma, o aluno encontrará o sentido de estar na escola, de fazer as atividades, mas principalmente de ter no professor aquele que o conduzirá ao conhecimento, e de posse dele tornar-se verdadeiramente protagonista de sua vida.

Portanto, a formação docente inicial e principalmente a continuada devem formar professores, para terem uma visão holística dentro do processo de ensino e aprendizagem, para além do desenvolvimento cognitivo. Nela, enxergar o aprendente sem os estereótipos construídos, interpretando as mensagens indisciplinadas, para ouvir a história silenciosa que está escondida em suas trajetórias humanas. Pois como passageiros carregam o peso do fardo sem ter onde deixá-lo. Dessa forma a afetividade torna-se um dos caminhos para o protagonismo escolar.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

AURÉLIO. Mini Dicionário da Língua Portuguesa. 7 impressão. Rio de Janeiro: 2019.

ABBGRANANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução Alfredo Bosi. 21 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em 25/06/2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (VI) - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da amizade - Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Editora Gente, 2008.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível:<<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASLAAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso em 14/07/2020.

LUFT, CELSO. Minidicionário Luft. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, Nilson. Palestra: Formação do Professor – uma visão em cinco atos. I Colóquio Regional em Formação Docente. UFPB. Setembro/2017.

NUNES, Ana Maria Mendes Barreiro Nunes. Afetividade e desenvolvimento cognitivo: um olhar sobre a formação continuada no município de João Pessoa na educação infantil. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, 2019.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Geglio, Paulo Cesar. Lessa, Lenita Villamarin Lopez. Bernadete Gatti. In: Rodrigues, Janine Marta Coelho. Geglio, Paulo César. (Orgs.) Contribuições das ideias de educadores brasileiros para a formação docente. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

# ARTE-EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA WALDORF: vivências em escolas públicas municipais de Vera Cruz/BA

Aurenisia Coutinho Ivo<sup>1</sup>

Santuza Mônica de França P. da Fonseca<sup>2</sup>

Magno Alexon Bezerra Seabra<sup>3</sup>



educação na sociedade atual vive um momento de crise, em meio as incertezas e controvérsias, que mostram a necessidade de mudanças em nossos discursos e em nossas práticas.

Especialmente no momento em que sistematizamos a escrita desse artigo, atravessamos um momento de crise em função de uma pandemia provocada pela disseminação da COVID 19, a qual nos obrigou a ficar em casa e suspender todas as atividades presenciais, afetando de forma profunda algumas supostas certezas, abrindo um caminho de

---

1 Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação (UFPB). Especialista em Pesquisa Educacional (UFPB) e Especialista em Alfabetização - Formação Docente (UCSAL). Pedagogia (UFPB). Membro do Núcleo de Estudos Projetos e Pesquisas sobre Formação Docente -NEPESF. E-mail: aurenisiaivo@gmail.com

2 Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação (PUCRS). Especialista em Ensino de Informática (UFRN) e Especialista em Psicopedagogia (PUCRS). Pedagogia (UFRN). Membro do Núcleo de Estudos Projetos e Pesquisas sobre Formação Docente -NEPESF. E-mail: smfranca@gmail.com

3 Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Educação (UERJ). Mestre em Psicologia Social (UFPB). Especialista em Psicopedagogia (FIP). Pedagogia (UFPB). Membro do Núcleo de Estudos Projetos e Pesquisas sobre Formação Docente -NEPESF. E-mail: magnoalexon@hotmail.com

incertezas quanto ao nosso futuro, e quanto a atuação docente nos vários âmbitos educacionais brasileiros e internacionais.

O artigo dialoga o resultado do Projeto intitulado “Arte-Educação Pedagogia Waldorf - Desenvolvimento Integral do Ser Humano”, apresentado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação – PARFOR, como requisito para realização das Oficinas Articulares no Curso de Pedagogia em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus de Valença. O Projeto foi ministrado em três escolas da rede municipal de Vera Cruz, atingindo 23 professoras alunas e 130 crianças, do Ensino Fundamental – anos iniciais. O município de Vera Cruz está localizado na Ilha de Itaparica, a maior ilha marítima do Brasil, na Baía de Todos os Santos, próximo a Salvador, capital do estado da Bahia.

O objetivo do artigo foi ampliar o debate sobre os elementos da Arte pautados na Pedagogia Waldorf, expressa no pensamento de Rudolf Steiner. Acreditamos, com isso, ser pertinente uma discussão sobre a formação docente levantando os pontos e contrapontos desta profissão, assim como uma análise sobre a Arte e os desafios de rever ideias, pensamentos e práticas. A última discussão vai trazer os resultados das oficinas ministradas, que nasceram da proposta de trazer aspectos do pensar a Arte, mediada pela Pedagogia Waldorf, proporcionando assim, um outro olhar do ser humano em seus aspectos físico, anímico e espiritual.

Finalmente, concluímos sobre a importância e o significado da Arte nos processos de aprendizagem da criança, a partir do brincar popular e do autoconhecimento.

## FORMAÇÃO DOCENTE: discutindo alguns pontos e contrapontos

Buscamos em Morin (2001; 2020) o suporte teórico para entender a questão das incertezas que nos cercam atualmente. Em obra de 2001, no limiar do século XXI, este teórico francês escreveu que é preciso enfrentar as incertezas e aprender a viver. “A condição humana está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica [...] “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2001, p. 59). A nossa interrogação acerca do inesperado, e do desconhecimento da potencialidade de um vírus que avassala o mundo e provoca tantas mortes, só nos faz reconhecer a incerteza do futuro. Nas palavras de Morin (2001, p. 61) “É preciso, portanto, prepararmo-nos para o nosso mundo incerto e aguardar o inesperado”, sem, no entanto, nos resignar a um ceticismo generalizado.

Em entrevista *online a Fronteiras do Pensamento*, em fevereiro de 2020, Morin nos diz novamente que “Tentamos nos cercar com o máximo de certezas, mas viver é navegar em um mar de incertezas, através de ilhotas e arquipélagos de certezas nos quais nos reabastecemos”. Nada melhor do que esta definição para delinear o que tem sido a atuação dos professores em tempos de pandemia. Vale ressaltar, o quanto se tem falado da importância e da falta que faz um professor na sala de aula, já que estamos às voltas com o ensino remoto.

Os modismos dos debates educacionais e a enxurrada de novas metodologias nos mergulharam em discursos que paralisaram nossas ações transformadoras, enquanto sujeitos no contexto educacional. A

esse respeito, Nóvoa (2009), analisou que a evolução da educação no mundo até agora, neste início do século XXI, passa por um regresso em relação à formação dos professores e suas preocupações educativas. Considerando esse contexto, o autor aponta que necessitamos de alternativas para pensar e agir, construir propostas educativas que contribuam para o enfrentamento desta crise, a qual perpassa a formação docente e implica na sobrevivência desta profissão e da qualidade do trabalho interno nas escolas.

A formação inicial tem sido debatida e destacada no cenário das políticas públicas mais intensamente nos últimos tempos, devido às várias críticas dos cursos que formam professores. Estamos perante a dicotomia teoria/prática que é uma constante no debate educativo. Assim avançando, Nóvoa (2009, p. 55) escreve: “[...] a formação docente continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” pois “[...] as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”.

Assim, apesar da importante contribuição dos “cientistas da educação” e “especialistas pedagógicos” advindos da academia, políticas públicas e órgãos internacionais, precisamos levar em conta a essencial colaboração dos próprios docentes atuantes como sugere Nóvoa (2009), devolver a formação dos professores aos próprios professores, ou seja, os processos de formação seriam assim construídos de dentro da profissão, pois somente os próprios podem discorrer sobre sua práxis e praticum, enquanto referências do saber docente.

Apesar de ainda se ter muita coisa a fazer e refazer no âmbito dessa questão da formação docente, queremos aqui destacar uma pe-

quena luz no fim do túnel, uma experiência expressiva do curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Valença, através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Este Plano é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados para transformar o magistério.

Em vigor desde 2009, o PARFOR abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial. Essa formação veio atender uma das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com relação a formação dos professores no Brasil.

Não é o foco deste artigo analisar as políticas públicas de formação de professores, porém cabe pontuar que existem variados programas, projetos e propostas em ação no campo da Formação Docente. Assim sendo, podemos ressaltar o quanto tal questão vem se destacando no cenário das preocupações governamentais e dos profissionais da educação como um todo. Entretanto, sentimos ainda nas idas e vindas, nos pontos e contrapontos dos interesses e ações efetivas, um olhar restrito e ainda distante entre o que ocorre no chão das escolas e as instituições que oferecem os cursos de licenciaturas. Sendo assim, referendamos com a fala de Bernadete Gatti:

Há ainda, pouca informação sobre como a relevância dada às culturas colaborativas, à formação reflexiva e investigativa, à aproximação entre as instituições de formação e a escola, à formação

para a justiça social, etc. têm se concretizado em novas propostas e práticas de formação e quais suas contribuições na melhoria dos cursos de formação”. (GATTI, 2019, p. 212).

Percebemos a importância da institucionalização das experiências que emergem da reflexão conjunta entre professores, gestores, coordenadores e comunidade escolar e local como um todo, bem como a importância do trabalho coletivo com a troca de olhares, afetos, e entrega ao momento.

As várias propostas e ideias sobre o trabalho com a Arte-Educação numa perspectiva mesclada de ranços e avanços na área, não é tão simples de levar adiante se não houver o encontro presencial. A Arte, em especial com suas várias linguagens, requer vivenciar o querer, o sentir e o pensar, que se amplia e amadurece na presença da troca de olhares, na vibração da alegria que reverbera e contagia uns aos outros.

## **ARTE-EDUCAÇÃO COMO ÁREA DE CONHECIMENTO: desafio de rever ideias, pensamentos e práticas**

Quando falamos da Arte, o conceito nos remete a várias expressões artísticas, a exemplo de uma pintura, um espetáculo de dança, de teatro, de música, manifestações, ou até várias imagens (artes visuais); no entanto, essa representação vem se transformando ao longo do tempo, modificando suas formas, objetivos e leituras de mundo. Essas mudanças não surgiram isoladamente na sociedade, acompanharam as normas e valores estabelecidos pelos distintos ambientes sociais. No século XXI, a Arte enquanto área de conhecimento, vem sendo referendada de modo a ter o mesmo status e valor, das demais áreas do

currículo. O termo “livre expressão”, não é decorrente de uso na prática, e sim de atividades que passaram a sofrer uma depreciação em relação a sua importância no desenvolvimento humano. Perante essas expressões equivocadas, o professor perdeu o entendimento e a perspectiva da Arte no ambiente escolar. Como constata Sueli (2004), uma das causas desse comportamento, está relacionada ao fato de que, os professores de Arte estão tão empenhados em justificar a importância das artes na escola que acabam privilegiando os produtos das atividades artísticas: a peça a ser encenada no dia das mães, a dança a ser apresentada na festa junina, a exposição de pintura que irá encerrar o ano letivo.

A realização de tais eventos acaba por centralizar toda a atenção dos professores que, preocupados em “demonstrar serviço”, acabam impondo às crianças exercícios árduos, repetições exaustivas, propostas desconexas e desprovidas de sentido interno e de totalidade do ser. A noção de interconectividade seria aquela que:

Existe entre as entidades e os fenômenos da natureza levando-nos a compreender que o indivíduo aprende não apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções, os sentimentos; destaca a importância da complementaridade dos hemisférios cerebrais na construção do conhecimento e a necessidade de compreendermos o indivíduo em sua inteireza, em sua totalidade, com base na unidualidade cérebro e espírito. (MORAES, 2000, p. 23-24).

Uma questão pertinente, conhecida e criticada no âmbito acadêmico, é o descompasso existente entre o discurso oficial, que reconhece a importância e o significado da Arte (Arte-Educação) das brincadeiras e da ludicidade nos processos de aprendizagem das crianças e as ações desenvolvidas. São constatações que percebidas *in lócus*, de práticas e

conteúdos propostos nos cursos de Pedagogia. Várias questões são aventadas como empecilho para um bom trabalho de Arte e brincadeiras nas escolas, desde a falta de um espaço adequado, até o desconhecimento do que fazer, além de colocar as crianças para rabiscar, desenhar, e colorir “trabalhinhos”, além de apresentações falaciosas de dança e música, em datas comemorativas.

Ressaltamos ainda o caráter técnico do ensino de Arte no Brasil, cujos professores constituíram-se em meros transmissores de técnicas, códigos, conceitos, e categorias ligadas à imagem estética. Os meios que nortearam esses profissionais nos ambientes escolares foram os manuais e livros didáticos, fornecidos na maioria das vezes por pequenos cursos de formação. Essas práticas ocorreram através de disciplina de desenhos que se desmembraram em várias outras modalidades pautadas na reprodução e utilização de instrumentos, como por exemplo, a dança e o teatro que não estavam inclusos no currículo escolar como obrigatórias, mas era necessária sua prática cotidiana, sendo reconhecida apenas nos momentos de manifestações e comemorações festivas.

Pensar a importância deste cenário para entendermos as interferências desses modelos de ensino estáticos, é uma tarefa difícil, tendo em vista que, a partir dos anos 1990, várias teorias e práticas começaram a fundamentar essa temática nas estruturas curriculares, especialmente resultante de pesquisas e estudos sobre as formas de aprender tanto do artista, como também dos educadores e educandos, promovendo com isso, uma revisão nas propostas pedagógicas que, a partir de então, passaram a estabelecer vínculos e grau de importância no processo de ensino e no processo de aprendizagem.

Desta forma, encontramos na política do MEC (2016), Base Nacional Comum Curricular- BNCC (MEC, 2016), os parâmetros para o ensino de Arte:

A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos [...] A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte [...]

Os professores podem avaliar estes aspectos para estudar e somar à sua metodologia. Porém, o que acontece muitas vezes é uma padronização positivista, que acaba por bloquear a criatividade do educando. Nesse sentido, encontramos:

A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo. (BARBOSA, 2010, p. 171).

Que falta faz a Arte, de forma significativa, na escola? Existir a disciplina de Arte na escola, não significa dizer que a mesma não precisa ser repensada e disseminada para os demais professores. Consideramos a Arte como um elemento também essencial na formação do sujeito, tendo em vista que cada um expressa a sua essência a partir de uma singularidade artística, porquanto a Arte é considerada como uma área de conhecimento, tão importante quanto as demais.

Há cinco tipos de conhecimentos: religioso, filosófico, senso comum, científico e artístico. Assim, o que conduziria a Arte em ser considerada um conhecimento? E por que este conhecimento não é disseminado e aprofundado junto às pessoas, nos seus diferentes espaços e, essencialmente, nos espaços escolares, que são responsáveis pela formação dos indivíduos em sociedade?

A respeito desses conhecimentos, identifica-se que o conhecimento religioso, muitas vezes, encontra-se à parte nas escolas; o conhecimento filosófico também é um tipo de conhecimento que não é reconhecido na sociedade; o conhecimento do senso comum é um conhecimento desorganizado, mas que é base para o conhecimento científico. Este último é considerado mais importante, uma vez que é amplamente divulgado, e considerado de grande valor social. Por fim, o conhecimento artístico, sendo considerado uma área de conhecimento, todavia deveria ser reconhecido socialmente, porém vivencia numa prática desvalorizada. Entretanto, como podemos contribuir para o resgate e a valorização desse conhecimento? Acreditamos que um dos caminhos para uma ressignificação da Arte e de sua prática na sociedade, é através da sua prática nos ambientes escolares, e para que esta prática seja, de fato, exercida, precisa que os professores estejam atentos e tenham ciência da importância da Arte na formação dos estudantes.

De acordo com Cabral, Guedes e Seabra (2019, p. 40):

Portanto, é preciso desenvolver práticas pedagógicas no cotidiano escolar e projetos de formação de docentes que viabilizem e possibilitem o conhecimento, a reflexão e a discussão e sugiram encaminhamentos de práticas pedagógicas acerca das inovações tecnológicas, da exclusão religiosa, raça e gênero que, indiscuti-

velmente, perpassam as diferenças ideológicas, discriminatórias e doutrinárias. (CABRAL, GUEDES & SEABRA, 2019, p. 40).

Os autores acima, tratam sobre a necessidade da reflexão contínua para a prática pedagógica, sinalizando sobre as inovações tecnológicas, o respeito às raças e aos gêneros, considerando as diferentes ideologias e as práticas não discriminatórias. No entanto, identifica-se que mesmo em discursos proativos, pós-modernos, não traz o elemento Arte como significativo na transformação do ser humano, tão pouco como aquela que possibilita trabalhar a perspectiva anímica da criança.

A proposta da Pedagogia Waldorf, cujos princípios dispõem sobre a ciência espiritual, concebe o homem constituído de corpo, alma e espírito. Essa indissociabilidade, trabalhada na perspectiva deste campo teórico, demonstra na prática, os problemas da vida e busca trazer um impulso para despertar sobre a importância dos elementos artísticos no desenvolvimento da criança, não sendo um sistema de princípios e técnicas em si.

Nessa linha de pensamento, a compreensão que precisamos ter da Arte e da ludicidade no fazer imaginativo da criança, nos faz entender a necessidade de deixá-la o mais demoradamente na atividade pictórica, ou seja, na ausência de intelectualidade.

Foi imbuído desse espírito que surgiu a ideia de mediar com algumas professoras a proposta de trabalhar a Pedagogia Waldorf em algumas escolas públicas no município de Vera Cruz, na Bahia.

## PEDAGOGIA WALDORF MEDIANDO SABERES: OS desafios e desfechos da Arte-Educação

A experiência aqui descrita partiu do projeto intitulado: “Arte-Educação Pedagogia Waldorf: Desenvolvimento Integral do Ser Humano”, preconizado às professoras alunas do curso de Pedagogia, na modalidade do PARFOR, como primeira licenciatura, as quais não possuíam formação adequada e encontravam-se em exercício profissional na rede pública municipal de ensino.

A proposta oferecida como Oficina Articuladora, teve seu destaque neste curso por fazer parte do núcleo de estudos integradores constituídos por um conjunto de ações que englobaram pesquisa e sistematização de saberes com a finalidade de articular os conhecimentos estudados em cada componente curricular do curso com as experiências significativas das professoras alunas.

A partir do projeto, traçaram caminhos e elaboraram subprojetos, e traçaram caminhos que executaram com as crianças.

Buscou-se ao longo do trabalho, reconhecer a importância e o significado da Arte-Educação, nos processos de aprendizagem da criança, assumindo o desafio de retomar e rever aspectos do brincar popular e do autoconhecimento, oferecendo um estudo da Pedagogia Waldorf, suas práticas artísticas na sala de aula, para que as professoras alunas pudessem, posteriormente, oferecer um trabalho ressignificado, com a visão do ser humano em seus aspectos físico, anímico e espiritual.

Criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner em 1919, a abordagem pedagógica waldorfiana usa de princípios da Antroposofia (ciência espiritual), que traz um conhecimento profundo do ser humano,

da qual Steiner é fundador – para defender e propor, a partir de uma compreensão antropológica da criança, uma abordagem holística, com clareza no pensar, equilíbrio emocional e iniciativa de ação.

Foi um grande desafio, devido ao fato dessa Pedagogia não ser muito conhecida e discutida nos cursos de formação de professores. Segundo Lanz (2005), nos cursos de Pedagogia é possível perceber como a Pedagogia Waldorf não é citada, ensinada; há uma resistência acadêmica quanto a essa proposta. A maioria dos professores não tem conhecimento e outros rotulam como uma proposta mística e esotérica por seu criador associá-la a uma investigação espiritual, a Antroposofia. A Antroposofia, palavra derivada do grego – *anthropós* – que significa homem, *sophia*, sabedoria; filosofia de vida que traz em si pensamentos científicos, artísticos e espirituais em uma unidade, e que responde às inquirições mais imutáveis do homem moderno sobre si e, também, sobre as suas relações com o Universo.

O projeto passou por várias etapas, as quais colaboraram para implementar um conhecimento vivificado no ambiente interpessoal e intrapessoal dos participantes, iniciando-se pelo planejamento a partir de análises e reflexões dos saberes previamente estabelecidos com a temática e os saberes construídos ao longo do processo de organização, estudos, e reflexões na ação. Com essa proposta, a Arte foi introduzida como eixo norteador, nas várias linguagens que compõem o campo de conhecimento em questão, possibilitando uma valorização do saber e fazer artístico como forma de aprendizagem e crescimento do ser, permeada, como dissemos, pela visão antropológica, a partir da Pedagogia Waldorf. Sendo assim, foram organizados oito grupos, que construíram subprojetos, cada um contemplando as várias linguagens da Arte: 1- Arte-Visuais: vivência das cores; 2- Arte Cênica: teatro do cotidiano; 3-

Construindo Sonhos: casa de brinquedo; 4- Dança, Música e Movimento: brinquedos cantados; 5- Brinquedos Artesanais: bonecas de pano e de papel; 6- Brinquedos Artesanais: barangandão, cata-vento e avião-brincando com imaginação; 7- Brinquedos Artesanais: pião, bola, carrinho e bilboquê; 8- Literatura Infantil: os contos de fadas e lendas.

A Arte oferecida nas escolas públicas, nos faz refletir e repensar suas práxis; sendo assim, a experiência em Vera Cruz, mesclando elementos da Pedagogia Waldorf, ressignificou o currículo no tocante aos elementos artísticos, pois o trabalho teve como lastro tal Pedagogia.

Neste artigo, destacamos alguns pontos relevantes e significativos do processo, que chamam à atenção no trabalho realizado nas escolas com relação à Arte e seus desdobramentos, desafios e desfechos.

Ao iniciar as oficinas, cada grupo ao conduzir as crianças aos espaços adequados, fizeram uma breve explanação do que seria realizado. Percebemos nesse momento, uma superação no tocante a não transformar as oficinas em aulas expositivas. Essa foi uma das “teclas” bastante “tocadas” durante as orientações, não verbalizar e explicar demasiadamente o que as crianças deveriam fazer. O excesso de explicações, contraditoriamente acontece também quando se propõe o trabalho com Arte nas escolas. Grande parte das professoras realizam os trabalhos pelas crianças, para não ficarem “borrados” demais, ou detalham e discorrem em demasia para que as produções tenham uma aparência que satisfaçam um padrão pré-definido por elas, sem erros nem falhas, camuflando assim uma falsa produção artística das crianças.

Portanto, todo o processo visou sair de uma retórica exaustiva e das explicações demasiadamente cansativas; no geral, foram dadas juntamente com demonstrações práticas, e as crianças puderam participar e se envolver com o trabalho de maneira mais espontânea e verdadeira.

Sendo assim, nesse contexto de reflexão inicial, percebemos que a Arte tem um papel fundamental nas práticas escolares com crianças, porém, em grande parte, vem sendo utilizada de forma utilitária e instrumental pelos professores/as, que atuam nessa etapa da educação básica. Atuando assim, contraditoriamente, a Arte estaria sendo utilizada como uma maneira de contrapor o enfadonho ensino que perdura ainda em nossas escolas, com uma sobrecarga de conteúdo, gerando, conseqüentemente um padrão, que passa a vigorar para todas as matérias e disciplinas do currículo escolar.

Alguns teóricos enfatizam que essa quantidade de assuntos numa manhã, ou numa tarde, e demasiadas explicações, não colabora para estimular o interesse da criança, pelo contrário, atrapalha. Outros efeitos negativos dessa intensidade de conteúdos na Educação Infantil, é que passe a ser o ensino em si e não o brincar, o cuidar e o educar, a maneira de olhar o processo educativo das crianças. Sônia Kramer nos fala sobre a possibilidade de enfrentar (e evitar), o que para ela vem ocorrendo, ou seja, a subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Desse modo, a autora afirma que as crianças “[...] são sujeitos sociais, estão inseridos na cultura e têm o direito à brincadeira e às experiências culturais, como a literatura, o cinema, os museus, a pintura, a arte em geral”. (KRAMER, 2003, p. 27).

Como sabemos também por vasta literatura sobre as crianças, inicialmente elas aprendem por imitação; então é muito importante o exemplo dos adultos que estão ao seu redor e a vivência do dia-a-dia, as coisas simples do cotidiano é que vão ter sentido nessa fase da Educação Infantil. Assim: “A criança ainda não quer cumprir o que lhe é dito para fazer. Ela quer imitar o que o adulto faz. Temos de introduzir a vida,

os trabalhos da vida, nos trabalhos do jardim-de-infância. (STEINER, 2000, p. 48).

As crianças estruturam as suas experiências por meio de brincadeiras que brotam da sua imaginação; o brincar é uma atividade que deve ser realizada com plena liberdade e deve ser válida em si mesma; desse modo, as brincadeiras, por um lado, não podem ter um caráter de ensino rigoroso com cobranças de atividades em horário delimitado e rígidos; por outro, não devem acontecer de forma soltas e aleatórias, sem um planejamento e organização dos espaços.

Na sequência das análises, persistem ainda alguns equívocos constatados em depoimentos das professoras alunas, com relação aos aspectos citados acima. Foi durante os primeiros encontros de orientação para os estudos, debates e reflexões prévias à elaboração dos subprojetos, que emergem alguns equívocos ao falar do que pensam essas professoras alunas sobre trabalhar com Arte. São ideias e ações, as quais denominamos de festivas, eufóricas e de contentamento, referendadas em algumas falas, tais como:

*Eu adoro trabalhar com música, adoro dançar, pular!*

Outras falas expressavam:

*Trabalhar com música é fácil, as crianças adoram e se divertem!*

Trabalhar com a linguagem da dança, brinquedos cantados, movimento e corporeidade requer desconstruir um olhar recorrente no tocante ao trabalho com música na escola, onde parte deles não são realizados levando em conta um planejamento prévio, uma organização dos espaços, uma sistematização das propostas, as quais consideram o ritmo

e a rotina, que não devem ser fragmentados. Na Pedagogia Waldorf, esse elemento, ritmo, é bastante valorizado e faz parte do currículo estabelecer os momentos de cada atividade, assim como intercalar situações que promovam a expiração e a inspiração como apontam os estudos dessa linha pedagógica.

Em sua formação, o professor Waldorf é conduzido a uma profunda reflexão sobre a importância do ritmo na vida, pois, na verdade, vida é ritmo; a natureza é permeada de ritmos e a vida acontece através deles. Nós vivemos dentro de um grande ritmo cósmico solar que é o dia e a noite; a fotossíntese acompanha o ritmo do dia e da noite; as estações do ano; o ritmo de translação da terra, as marés e o ritmo da lua. Nosso organismo também é pródigo em ritmos, começando pela respiração (inspiração e expiração); pela pulsação cardíaca (sístole e diástole); vigília e sono, e todos os nossos ritmos metabólicos. Sabemos também que quanto mais vivemos de acordo com os ritmos naturais, tanto mais saudáveis somos física e animicamente (STEINER, 2012).

A observação do autor acima descrita, demonstra o quanto vivemos fora dos ritmos da vida nas escolas, fato também constatado por vários teóricos, com relação à realidade das crianças, os aspectos emocionais, e tantos outros fatores que a escola foi se distanciando. Assim constatamos na experiência de Vera Cruz, com algumas modalidades propostas nos subprojetos que foram executados, como por exemplo, a construção da casinha de boneca ou de brinquedo mesmo com questionamentos e reflexões em torno da questão, como o cuidado de não sobrecarregar o brinquedo com muitos estímulos, enfeites e penduricalhos desfocados e sem harmonia... Infelizmente os modelos oficiais que ainda perduram nas escolas, é justamente o comum e corriqueiro,

ou seja, enfatizar o exagero e a quantidade, ao invés do simples e belo. A partir da Pedagogia Waldorf, sabemos que existe toda uma sistematização e organização que vai desde os materiais que devem ser o mais simples e próximos da criança, selecionados pela idade, até o entendimento da harmonia e efeitos que tais objetos e suas distribuições na sala exercem sobre o mais íntimo delas.

Em outra situação, frente às dificuldades e inovações das oficinas com a Pedagogia Waldorf, a qual mediou o trabalho nas escolas de Vera Cruz, o tema da vivência das cores, surpreendeu no resultado prático com as crianças. Vale lembrar aqui que com relação à pintura, as escolas oferecem, em sua grande maioria, um padrão comum no sentido de espalhar alguns lápis coloridos, ou quando dispõem algumas tintas, pincéis e folhas aleatoriamente para as crianças, geralmente apenas para aquietar e ocupar o tempo delas. Na maioria das vezes, são esses os objetivos das atividades com a Arte (pintura), na Educação Infantil e Ensino Fundamental-anos iniciais. O grupo que trabalhou com aquarela, deparou-se com uma turma de 2º ano fundamental, composta de vinte e três crianças um tanto agitadas, crianças inquietas e desatentas. Após o primeiro momento da leitura de uma história com elas, mesmo com as dificuldades provenientes da pouca concentração e agitação da turma, aspectos importantes e necessários em alguns momentos do processo de ensino e de aprendizagem, quando iniciado o trabalho com aquarela, as crianças mantiveram-se calmas e entregues ao momento.

A entrega total ao momento, como no caso da pintura em aquarela, é prerrogativa da proposta Waldorf. Porém, a surpresa no momento da vivência das cores, propriamente dita, foi um resultado surpreendente; boa parte das crianças ficaram visivelmente envolvidas e concentra-

das no que estavam fazendo, demonstrando em seus semblantes calma e paz. Contexto bem diferente do início da atividade.

Várias questões são aventadas como empecilho para um bom trabalho de Arte nas escolas, desde a falta de um espaço adequado, até o desconhecimento do que fazer além de colocar as crianças para rabiscar, desenhar, colorir os “trabalhinhos”, e fazer apresentações falaciosas de dança e música, em datas comemorativas. Refletindo o contexto das escolas locais em Vera Cruz, deu-se a confirmação dos elementos citados acima, nos relatos das professoras alunas.

A experiência aludida nas entrelinhas do processo, tentou ampliar e reformular algumas ideias sobre o trabalho com Arte nas escolas, que pudesse extrapolar uma visão que relaciona esta área do conhecimento apenas ao aspecto do lúdico, da criatividade, do processo de colaborar com a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, do prazer, e outros elementos mencionados. Neste sentido, tais aspectos fazem parte do crescimento da criança que, sem dúvidas, são fatores importantes e relevantes no processo de ensino e de aprendizagem, mas que, além deles, a Arte deve ser um canal de desenvolvimento interno de cada ser que dela participa. Na Pedagogia Waldorf, o trabalho com a arte percorre o caminho de um aprender com sentido, o professor deve saber porque está propondo uma pintura, um trabalho com argila, com as cores, com o tecer de fios, com o simples brincar com a boneca de pano, com o carrinho de madeira, com a água o fogo, enfim com os elementos da natureza, tendo esses elementos total ligação com o ser humano, em especial a criança. Nas escolas Waldorf, as atividades artísticas percorrem todos os anos do ensino e buscam acompanhar e proporcionar o desenvolvimento integral do ser humano.

Aliado a essa compreensão, Steiner (1999), pressupõe que o processo de ensino e aprendizagem deve despertar uma nova consciência, trazendo uma proposta pedagógica que valorize cada ser humano, seus talentos, com postura ética e com vontade de agir no mundo, não para uma finalidade individualista e competitiva, mas para o bem comum e a cooperação social. Na compressão desse autor, o ser humano precisa ser integrado na sociedade de forma correta, e isso implica não se limitar a um programa mínimo de matéria contido em livros e enciclopédias, mas levar a criança a relacionar-se com a vivência autêntica do mundo, através das diversas práticas artísticas que permeiam o ensino, como as artes plásticas, a música, a dramatização, a poética e os trabalhos manuais.

No dia-a-dia das escolas Waldorf, tanto o aprimoramento cognitivo como o amadurecimento emocional e a capacidade volitiva recebem igual atenção. O currículo é orientado pela lei da biografia humana, os setênios (0-7 / 7-14 / 14-21 anos), e oferece ricas vivências, alternando ritmicamente as matérias do âmbito do pensar (Matemática, Ciências, etc.), com aquelas disciplinas do sentir (Artes) e do agir (trabalhos manuais, esportes, etc.). Além disso, todas as aulas são permeadas por uma atmosfera artística, o que torna o professor um artista da educação.

Com relação ao brincar, essa dimensão se caracteriza tipicamente na infância, na busca de relacionar-se com a realidade do mundo. No entanto, a criança pequena depende inteiramente das oportunidades que o adulto lhe proporciona para esse fim; e quanto mais lhe for possibilitado o exercício do brincar criativo, isento de artefatos inteiramente prontos e tecnológicos, mais ela poderá desenvolver um conhecimento direto e sensato do mundo, lidando com os materiais naturais e suas

peculiaridades. Foi essa temática que talvez tenha inspirado e feito as professoras alunas em Vera Cruz aceitarem o desafio dessa Pedagogia na construção dos projetos e de sua execução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, desse modo que, apesar das dificuldades, é possível mudar o cenário da educação em alguns contextos; é possível oferecer cursos aos professores, mesmo distante dos grandes centros urbanos, como no caso específico de Vera Cruz. Segundo depoimentos das professoras alunas, o maior problema para elas foi o atendimento aos interesses e necessidades das crianças, os espaços escolares que são precários, desprovidos de recursos e materiais adequados.

Salientamos também a necessidade de articular os conteúdos estudados ao longo do curso e dentro das temáticas escolhidas, implicando no exercício da inter-relação dos componentes curriculares, a fim de ultrapassar um currículo fragmentado e compartimentalizado. No entanto, um aspecto dentre tantos outros relevantes, como o empenho, dedicação e superação de obstáculos, foi a promoção da integração entre as professoras alunas e as crianças, assim como a comunidade, em geral, que culminou em uma atmosfera brincante e na alternância de saberes.

Na realidade atual, diante de tantos atrativos variados, num mundo tecnologicamente abundante, não é muito fácil propor a Arte numa abordagem mais singular, sutil e artesanal. Mais desafiador ainda, será pensar e propor tal estudo, devido ao momento delicado que vivemos de crises e incertezas, advindas do contexto de uma pandemia. Contudo, como afirmou o próprio autor da Pedagogia Waldorf, não

devemos aplicar tal estudo se não questionarmos sua contextualização para cada momento histórico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília /DF: MEC, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010). Acesso em 01.de jul 2020.

FERREIRA, Sueli (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. São Paulo: Papirus, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* Professores no Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Revista Teias. Publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação- ProPEd / UERJ, 2003.

CABRAL, D. da S. B.; GUEDES, M. L. F.; SEABRA, M. A. B. Formação Docente e os Desafios do Século XXI numa perspectiva interdisciplinar. In.: RODRIGUES, J. M. C.; ARAGÃO, W. H. Educação e Interdisciplinaridade. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FEWB. Federação das escolas Waldorf do Brasil. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/lista\\_brasil.html](http://www.fewb.org.br/lista_brasil.html). Acesso em 24 jul, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LANZ, Rudolf. Noções básicas de Antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2005.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Dulciene. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. Curitiba: 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602015000200101&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200101&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 26 jul. 2020.

STEINER, Rudolf. A arte da educação - I: O estudo geral do homem – uma base para a Pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1998.

\_\_\_\_\_. A arte da educação - II: Metodologia e Didática ao ensino Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 1999.

\_\_\_\_\_. A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica, 2000.

\_\_\_\_\_. A educação da criança segundo a Ciência Espiritual. São Paulo: Antroposófica, 2012.

# AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Cleide Maria Ferraz <sup>1</sup>

José Amiraldo Alves da Silva <sup>2</sup>

João Joaquim Soares <sup>3</sup>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A avaliação educacional situada no terreno da formulação de políticas públicas, é abordada neste estudo sob o ponto de vista teórico-analítico, atentando para as imbricações na aferição da qualidade da educação básica, quando se baseiam em indicadores de larga escala.

Nesse sentido, pautamos nossas reflexões sobre avaliação em tempos atuais, em diversos trabalhos que abordaram o tema como Afonso (2009) em Portugal, e no Brasil Villani e Oliveira (2018), Frigot-

---

1 Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte, Nazaré da Mata – PE, Brasil. Doutoranda em Educação pela UFPB. Membro do Núcleo de Estudos, Projetos e Pesquisas Sobre Formação Docente (NEPESF) - UFPB. E-mail cleide.ferraz@upe.br

2 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Cajazeiras – PB, Brasil. Doutor em Educação. Professor Adjunto IV. Membro do Núcleo de Estudos, Projetos e Pesquisas Sobre Formação Docente (NEPESF) - UFPB. E-mail amiralves2@gmail.com

3 Centro Universitário de João Pessoa (UNIPE), João Pessoa – PB, Brasil. Doutor em Inovação em Saúde Pública. Membro do Núcleo de Estudos, Projetos e Pesquisas Sobre Formação Docente (NEPESF) - UFPB. E-mail [drjjoaquimsoares@gmail.com](mailto:drjjoaquimsoares@gmail.com)

to (2016), Gatti (2013; 2014), Ferreira e Tenório (2010), Azevedo (2000), entre outros, além de autores e estudos de procedência inglesa, francesa e espanhola. Também refletimos sobre ações empreendidas em países como Estados Unidos e Espanha, que têm realizado reformas de Estado, em tempos de globalização, e por sua consequência nos sistemas educacionais, que têm servido para desenhar uma tipologia de políticas dentre estas a de avaliação.

No Brasil, os processos de avaliação do sistema educacional mereceu mais recentemente a atenção e análise crítica por parte dos estudiosos, através de artigos fundamentados em dados concretos, se for comparada com outros países que passaram pelo mesmo processo de globalização, em especial países da América Latina como a Argentina e Peru, como também Espanha e Portugal. Isto foi visto na implantação de forma impositiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, conseqüentemente, na utilização de métodos de avaliação do sistema como um todo (CEPAL; UNESCO, 1995).

Tendo sido iniciadas de forma tardia as discussões no campo teórico entre os estudiosos sobre o assunto, sua valorização e desenvolvimento também sofreu os efeitos dos descasos e do desprezo dada pela crítica ideológica, o que levou às lacunas encontradas nos dias atuais, onde os intelectuais especializados deparam com dificuldades em oferecer de forma crítica e atualizada contribuições para a formação de uma consciência avaliativa de profissionais do campo da educação.

Nesse raciocínio Gatti (2013) assevera que as críticas nesse campo, em nosso país, foram confusas ou mutiladas pelo processo historicamente constituído. Nas primeiras décadas do século XX, sob a égide da psicometria com inspiração na Psicologia, foram introduzidas as

preocupações sobre os processos de avaliação que não conseguiram adquirir importância nas produções acadêmicas, e por tabela no ensino, nos anos subsequentes. Em meados dos anos 60, no campo educacional, a perspectiva tecnicista passou a ser incorporada no contexto das políticas públicas com uma característica desenvolvimentista a qual foi assumida pelos governantes da época.

No entanto, no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tinha tomado a importância entre aqueles que se apresentavam críticos, segundo Bonamino (1999, p. 105), é posta “sob suspeita’ como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia”.

Vários foram os motivos que contribuíram para esse processo de descrédito no meio social e, em especial entre os acadêmicos, sobretudo quando se confrontou os desejos, de um lado, de alguns estudiosos que queriam contribuir por meio de seus estudos críticos, para a melhoria desse processo educacional; de outro, os anseios da grande massa de estudantes, estimulada por seus pais, principalmente os da classe média, que desejavam ansiosamente por uma vaga nas universidades. Esses motivos impostos por uma realidade na época geraram consequências drásticas, em especial a desqualificação dos processos avaliativos, que se estende à própria avaliação educacional, descaracterizando o seu verdadeiro objetivo como área de estudos e pesquisa.

Além dos fatores mencionados, ocorreu uma vasta banalização do uso de “testes objetivos” contidos nos livros didáticos. Este formato baseado no modelo clássico de testes somativos e sem qualidade na sua formulação, abrigou intensa crítica dos educadores, pois este tipo de

modalidade avaliativa apresentava-se como solução hegemônica, cujo papel nos processos educacionais mostrava-se bastante duvidoso (GATTI, 2013).

Iniciava-se a estruturação no país, de um sistema nacional de avaliação da educação básica, proveniente do Ministério da Educação, o qual foi acompanhado de iniciativas semelhantes em alguns estados da federação, cada um com seu modelo específico. Entre as publicações e exposições em seminários e congressos onde existia a representação governamental falava-se na criação de uma nova “cultura avaliativa”, porém era confrontado com a escassez de pessoas especializadas na área, gerando sérios problemas, apesar dos esforços de formação de algumas equipes espalhadas pelos estados brasileiros.

Na tentativa de minimizar a carência de profissionais especializados, formaram-se grupos que, a partir da pequena massa crítica existente, desenvolveram ao mesmo tempo os processos avaliativos, no caso, a avaliação de sistemas. Ressalta-se, entretanto, que na época, a carência de formação básica na área era intensa, tendo em vista que os cursos superiores não ofereciam a capacitação exigida, tornando-se obstáculo à continuidade desses processos, dificultando o trabalho das equipes e a formação de outras.

Nesse contexto, a avaliação educacional, pautada no neoliberalismo, apresenta-se não abrangente, mas afinada com valores de mercado, valorizadora da competitividade, do individualismo e da meritocracia, cujos efeitos vão se delineando na política de *accountability* (Ferraz, 2020). Essa premissa era baseada na Teoria do Capital Humano (TCH) que, sobretudo no período pós 64, marcou profundamente as concepções, políticas e práticas educativas no Brasil (FRIGOTTO, 1996).

Assiste-se a movimentos como transnacionalização (anos 1970), mundialização e localização. Assiste-se à globalização (anos 1980 e no Brasil anos 1990), e às mudanças na ênfase de Estado que de provedor muda para Estado regulador e avaliador; o estado nação perde consistência em políticas, mas não em regulamentação, é sujeito-ator político e arena em disputa.

A expressão “Estado avaliador” traduz o interesse demonstrado pela avaliação, iniciado anos de 1980 e intensificado nos anos de 1990, principalmente por governos neoconservadores e neoliberais, adotando um *ethos* competitivo (AFONSO, 2009; FERREIRA, TENÓRIO, 2010). Como se sabe, as políticas governamentais podem produzir mudanças nas práticas de avaliação, e têm mantido fortes vínculos com o modelo de Estado avaliador em que a política de avaliação está cada vez mais ligada à regulação e à responsabilização.

A partir dos anos de 1980 surgiu um novo rumo no processo de avaliação, pois se observou que nos EUA e na Inglaterra, com a gênese do neoliberalismo e a crise econômica, o Estado passou a ser mais controlador e fiscalizador, reafirmando o seu papel na regulação dos mercados. Como consequência destas mudanças, a avaliação passou a ser mecanismo fundamental dos governos nos seus esforços obsessivos de implantação de uma escrita cultural gerencialista e fiscalizadora (AZEVEDO, 2000).

Nessa época, especialmente na Inglaterra, começou-se a atribuir aos professores, por serem educadores, a responsabilidade sobre as dificuldades políticas e administrativas e aos insucessos econômicos do país (AZEVEDO, 2000). Nesse sentido, quanto a sua capacidade de responder às exigências do mercado, comércio e indústria, as universi-

dades começaram a ser cobradas como se fossem empresas ou organizações competitivas.

Nesse sentido, questionamos sobre a influência do Estado brasileiro na política de avaliação. Será viável desenhar uma proposta política inovadora solidária? Sabe-se que a avaliação no contexto do Estado avaliador preocupa-se mais com o produto do que com o processo, algo bem afinado com os resultados quantitativos, a competitividade e o individualismo. Simultaneamente, na política de descentralização, o controle central por parte do Estado se faz através da política de avaliação.

A política de avaliação que vem sendo mundialmente influenciada por organismos internacionais, nos sistemas educacionais nacionais, se faz fortemente presente também no Brasil. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) liderou a produção de dados estatísticos mundialmente, ao criar o Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA).

Essa estrutura global inclui diferentes organizações internacionais chaves como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Nações Unidas. Organizações regionais como a União Europeia são também conectadas com ele. Além disso existe o adversário da OCDE na área de medidas em educação – Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar (IEA) que foi criada sob a égide da UNESCO e do Instituto pela Educação (UIE) (MORGAN, 2011, p. 4)

Tais fatos históricos no campo da avaliação deram origem a sua conformação atual. Ainda hoje existe um certo conflito entre a utilização de métodos quantitativos que coloca na discussão a real finalidade da avaliação, se consubstanciando, dessa maneira, numa questão de disputa entre críticos e favoráveis aos processos de avaliação em larga

escala. Além disso, a política do uso de indicadores para demonstrar resultados, com valorização dos meios, destaca os resultados quantitativos sem garantia de processualidade qualitativa da aprendizagem comprometida com os fins do ensino.

## **A INSTITUIÇÃO DO SAEB NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Pautado em um contexto histórico, precisamente no ano de 1988, como extensão à iniciativa do MEC, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou uma avaliação dos alunos de 2ª e 4ª séries, hoje 3º e 5º anos do Ensino Fundamental nas escolas desse estado. Provas específicas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e na extinta disciplina Estudos Sociais, as quais foram elaboradas, a partir de itens produzidos por professores locais, com base nos guias curriculares vigentes no Paraná (GATTI, 2013). Em 1991, completando o ciclo de avaliações exploratórias proposto pelo MEC, realizou-se o mesmo tipo de avaliação feito nas escolas públicas, em escolas privadas, em 11 Estados e no Distrito Federal.

Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB). Para isso contribuiu, também, a participação do Brasil, logo no início dos anos 1990, na segunda edição do PISA. Esse programa internacional, que à época envolvia 27 países, pretendia ser comparativo entre eles.

No Brasil o estudo ficou restrito a apenas duas capitais (Fortaleza e São Paulo) tornando a comparabilidade pretendida comprometida. Foram avaliadas crianças de 13 anos de idade, não importando a série

em que o aluno se encontrava (a correspondência idade-série não era garantida aqui como a era nos outros países). A avaliação, embora realizada apenas em duas capitais, mostrava o precário desempenho dos alunos de 13 anos de idade no país.

A contundência dos dados avaliativos acima citados levou o Ministério da Educação a desenvolver uma política de avaliação mais estruturada de redes de ensino. A partir de 1993, o MEC, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, pôs em ação o SAEB. Essa avaliação tinha por base uma amostra nacional de alunos, abrangendo séries do ensino fundamental e médio, inicialmente com provas objetivas no modelo clássico, e aplicação de questionários informativos sobre alunos e escolas com a finalidade de estudar fatores intervenientes nos desempenhos.

O desenho do sistema foi pensado visando permitir a avaliação e a aplicação dos resultados das pesquisas e estudos realizados sob seu amparo, tanto no âmbito dos estados em que os dados são coletados, quanto o intercâmbio, a análise comparativa e a consolidação das informações em nível nacional.

Como ferramenta que pretendia consolidar a sistemática de avaliação no âmbito da rede nacional de ensino, as ações do programa foram voltadas para a democratização da gestão, a valorização do magistério e a qualidade de ensino, os quais foram decompostos em dimensões de análise e traduzidos em indicadores concretos, buscando examinar e ponderar as condições do ensino público, assim como as mudanças que ocorressem ao longo do tempo.

Pelos documentos datados dos anos finais da década de noventa, o SAEB apresentava dois grandes eixos: o primeiro voltado ao estudo

do acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização), e, a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo era relativo à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas aos: 1. produtos – desempenho do aluno quanto à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2. contextos – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3. processos - planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4. insumos – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos (GATTI, 2014).

Os instrumentos de coleta são as provas destinadas aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores, questionário sobre as condições da escola. A intenção declarada era a de trazer a público os resultados, de um lado para prestar contas públicas sobre os resultados educacionais, de outro, na intenção de influir nos planejamentos e currículos educacionais, provocando a busca de formas de superação das baixas aprendizagens escolares (GOMES, 2012).

As avaliações iniciadas com base em provas baseadas no modelo clássico de testes, passa a adotar a partir de 1995, a metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), com base em grande rol aleatorizado de questões, e que ao contrário dos sistemas tradicionais de avaliação em que a nota é definida simplesmente pela soma do número de questões acertadas pelo estudante, a TRI além de considerar a dificuldade inerente de cada questão e o número de acertos, se apoia também na coerência

individual dos alunos em suas provas e no nível de dificuldade atribuído a cada item por meio de fórmulas de estatística.

No entender dos especialistas, as avaliações realizadas por meio desta metodologia poderiam oferecer informações mais seguras sobre o repertório escolar das crianças e jovens, bem como oferecer condições de comparabilidade em escala, o que não era possível diretamente no modelo anterior (FONTANIVE; KLEIN, 2000).

Mais recentemente o Ministério de Educação expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, em modo de aplicação universal a todos os alunos em algumas séries do ensino fundamental, e não mais amostral, integrando essa prova ao SAEB. Com isso avançou-se na construção de um indicador – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - a partir de 2007, que se compõe com o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais.

Essas médias do IDEB referem-se ao desempenho no SAEB para os Estados e na Prova Brasil para os Municípios. Assim, é possível dispor de um valor do Indicador para o país como um todo, cada Estado, Município e Escola. Muitas questões se colocam sobre esse indicador elevado à categoria de balizador das políticas educacionais (FONTANIVE; KLEIN, 2000).

Na seara das questões observadas destacam-se algumas limitações do índice, como fragilidades metodológicas, que não conseguem abranger toda a configuração complexa do sistema educativo (VILLANI; OLIVEIRA, 2018). Mais que isso, como conceber e acreditar na fiabilidade de inquietações teóricas num contexto de valorização das avaliações externas? Questionamos se seria limitativo e inadequado o

uso do IDEB, visto o teste pelo teste, sua imanência, sua provisoriedade (estabilidade questionável). Como admite Ferraz (2020), há omissões importantes e talvez não se avaliem quanto à aprendizagem a sua concretude, autenticidade e qualidade.

Como poderá ser o índice sustentado numa nova epistemologia da qualidade e da avaliação educacional, redimensionando-o? Como uma política de resultados e de responsabilização convive com as condições de trabalho docente e as limita na direção do caos de qualidade dos processos educativos?

## **FINALIZANDO**

Neste estudo demonstrou-se que a avaliação educacional no Brasil no contexto das políticas para a educação básica foi influenciada inicialmente pela tendência da psicometria que é um campo científico da Psicologia, que buscava construir e aplicar instrumentos para mensuração de construtos e variáveis de ordem psicológica, aliada a métodos de análise estatística, como também passou a incorporar uma característica desenvolvimentista com perspectiva tecnicista, pautada no neoliberalismo.

Abordou-se no texto que a avaliação educacional adotada pelo governo tem apresentado um viés mercadológico, valorizando a competitividade, métodos inspirados em modelos norte-americanos e ingleses, recebendo severas críticas dos estudiosos pelas suspeitas de que a metodologia adotada não se mostra confiável, principalmente por não apresentarem resultados satisfatórios acerca da aferição do desempenho dos estudantes.

Na narrativa histórica contida no texto, percebe-se que os indicadores de valorização dos resultados quantitativos em detrimento do qualitativo, se encontram até hoje intrínsecos nos instrumentos de avaliação utilizados pelo MEC, nos anos dois mil do século XXI, e o estado não deixou de ser regulador e/ou “estado avaliador”, pois prioriza a regulação e a responsabilização, preocupado mais com o produto do que com o processo. De sorte que as políticas de avaliação educacional adotadas no país, estão mais voltadas aos interesses dos organismos internacionais, obedecendo às orientações da OCDE e aos modelos de aferição de desempenho adotados pelo PISA.

O texto traz como argumento histórico os primeiros estudos para criação e implantação do SAEB, instrumento fundamental para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) se apropriar e estabelecer políticas públicas e assim, ter como meta o IDEB a ser alcançado. No entanto, parece um grande desafio conviver com a política de avaliação e com a influência deste índice quando se problematiza sobre sua repercussão na (des)qualidade dos processos educativos. Defendemos que o sucesso da política avaliativa passa pela justa e equilibrada responsabilização profissional, bem como pela alteração nas formas de calcular o IDEB, adotando uma abordagem mais qualitativa na obtenção de seus resultados.

Concluimos que tais alterações são necessárias pois os instrumentos que inspiram as avaliações nacionais se inscrevem numa vertente de comparabilidade, apresentam limitações e fragilidades metodológicas na abordagem quantitativa de seus resultados, revelam a omissão de aspectos importantes do sistema educativo, e talvez não se avaliem quanto à aprendizagem, a sua concretude, autenticidade e qualidade.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: SAEB. In: BRASIL. Ministério da Educação. Textos divulgados para a imprensa: coletânea 1966 – 2010, Brasília, MEC/INEP, 2012, pp. 133-155.

BONAMINO, A. A Avaliação do rendimento escolar para diferentes segmentos socioeducacionais: um balanço. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 101-132, novembro/1999

CEPAL; UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF, 1995.

FERRAZ, C. M. Políticas de avaliação educacional e accountability: projetos em disputa no contexto dos sinais dos tempos. In: DUVERNOY, D.; VIDAL, O.; BRUTSCHER, V. (orgs). Sinais do tempo na educação: desafios e perspectivas. Recife: EDUPE, 2020.

FERREIRA, R. A; TENÓRIO, R. M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, R.M.; LOPES, Uaçai M. Avaliação e gestão: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA,2010.

FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. Uma visão sobre o sistema de avaliação da educação básica do Brasil – SAEB. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, 29, 8, 2000, pp. 409-39.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, B.A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. IN: BAUER, A; GATTI, B.A., TAVARES, M. Ciclo de debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil. São Paulo: Editora Insular/FCC, 2013, 2v.

GATTI, B.A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014

GOMES, et. al. Os usos dos resultados das avaliações por gestões estaduais e municipais. Relatório de Pesquisa: Fundação Itaú Social/Fundação Carlos Chagas, 2012.

MORGAN, Clara. Constructing the OECD Programme for International Student Assessment. In: PEREYA, Miguel (Org.). PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. p. 47-59.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

# COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA E DIREITOS HUMANOS

Carlos André Macêdo Cavalcanti<sup>1</sup>

Gerson da Silva Ribeiro<sup>2</sup>

**N**a história da medicina encontramos registros da realização de diversas “pesquisas” que levaram à aquisição de um grande cabedal de conhecimentos à humanidade, mesmo que para isso fosse proporcionado muita dor e sofrimento naqueles que se submeteram a tais procedimentos “investigatórios”.

Objetivando coibir os horrores praticados em nome da bioética, até mesmo nos campos de concentração nazista, durante a segunda guerra mundial, foi criado o primeiro código de defesa dos sujeitos das pesquisas, denominado Código de Nuremberg no ano de 1947. No entanto, este dispositivo normatizador não foi suficiente para minimizar os abusos praticados com os seres humanos, podendo ser citado o caso willowbrook, onde diversas crianças deficientes mentais foram propositalmente contaminadas com o vírus da hepatite C, para que se pudesse estudar melhor esta doença (LEITE; MARCHETTO, 2011).

---

1 Professor Doutor (UFPE) e Pós-Doutor (PUC) na Universidade Federal da Paraíba-UFPB, onde atua no ensino e na pesquisa, níveis de Graduação e Pós-Graduação nas áreas de Ciências e História das Religiões. E-mail: carlosandrecavacanti@gmail.com

2 Professor Mestre (UFPB), onde atua no ensino e na pesquisa, nível de graduação nas áreas de História da Enfermagem e Ética, Bioética e Legislação de Enfermagem. E-mail: gersondasilvaribeiro@outlook.com

Em 1964, segundo Garrafa e Pardo (2007), foi criada pela Associação Médica Mundial, a Declaração de Helsinque, onde em sua segunda revisão, foi proposto que todos os anteprojetos de pesquisa tinham que ser analisados por um grupo de pessoas independentes do projeto e com grande visão ética para dirimir as chances de prejuízos aos sujeitos da pesquisa.

Todos os instrumentos normativos internacionais que visavam à proteção dos sujeitos das pesquisas, levou o Brasil a normatizar em todo o seu território as pesquisas em saúde, através da implementação da Resolução 001/1988, do Conselho Nacional de Saúde, que tinha por objetivo principal normatizar a pesquisa na área de saúde, devendo a mesma, ser de aplicação em todo o território nacional e suas disposições consideradas de ordem pública e interesse social.

No ano de 1996, após diversos debates objetivando a revisão da Resolução 01/88, o Conselho Nacional de Saúde resolveu aprovar a Resolução 196/1996, que tinha por objetivo primordial instituir no âmbito nacional as “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos”. Ficando assim determinado, pela presente norma, que toda e qualquer pesquisa com seres humanos, tinha que ser aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) se constitui em um colegiado interdisciplinar e independente, com “manus público”, que deve existir em todas as instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, tendo sido criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS n.º 466/2012) (BRASIL, 2007a).

O CEP deve ter formação no mínimo por sete membros, não podendo havendo uma preferência por gênero ou idade e não pode haver maioria dos membros de uma mesma classe trabalhadora, sendo estimulado à presença de matemáticos, bacharelados de direito, padres, dentre outros; além de apresentarem pelo menos um membro que seja proveniente da comunidade, que o CEP está estabelecido (BRASIL, 2008). Todas as ações dos Comitês de Ética em Pesquisa fundamentam-se em quatro princípios bioéticos básicos (autonomia, beneficência, não-maleficência e justiça), além dos mesmos devem também ser respeitado o sigilo da pesquisa. No entanto, são poucos os pesquisadores que realmente conhecem e entendem a verdadeira importância dos CEP's. Apesar disso, nos últimos dias essa relação vem apresentado mudanças, graças a maior interação entre os comitês e os pesquisadores.

O quantitativo de membros parecerista é muito importante para que o CEP tenha condições de suprir sua demanda mensal de revisão ética de projetos, já que todo o trabalho realizado é voluntário, sendo preciso que os pareceristas reservem algumas horas de seu tempo para a apreciação dos projetos de pesquisa, ao estudo da ética em pesquisa e da bioética e à participação nas reuniões ordinárias e extraordinárias, quando necessário (BARBOSA; BOERY, 2010).

Os CEP's se constituem em instâncias colegiadas, dotadas de independência, devendo funcionar como órgãos de controle social das pesquisas envolvendo seres humanos, objetivando salvaguardar os direitos dos participantes da pesquisa e contribuir para a realização de pesquisas sob elevados padrões éticos (MARODIN *et al.*, 2009). Do mesmo modo, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) também é uma instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa,

normativa, educativa, independente, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), possuindo a prerrogativa legal de registrar os CEP's, apreciar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, adequar e atualizar as normas atinentes a essas pesquisas, dentre outras atribuições (BRASIL, 2008).

## **SUBMISSÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA**

A submissão do projeto não se constitui em apenas um processo burocrático que deve ser cumprido e que o parecer emitido pelo CEP não possui apenas a função de aprovar ou reprovar uma pesquisa a ser realizada, mas tem, antes de tudo, uma função pedagógica, visando contribuir para o aprimoramento ético-científico do projeto de pesquisa em apreço, tornando-se um valioso aprendizado que deve iniciar-se ainda na graduação, quando os graduandos começarem a caminhar no processo da construção do saber (BARBOSA; BOERY, 2010).

Para Furukawa e Cunha (2010), os CEP's têm o dever de assegurar que todas as pesquisas envolvendo seres humanos, sejam realizadas obedecendo todos os preceitos éticos, sem se constituir em obstáculos para o desenvolvimento das mesmas, devendo, portanto, sempre priorizar o cumprimento dos prazos estabelecidos e o fornecimento das orientações necessárias ao pesquisador interessado, no entanto, nenhum pesquisador deverá se eximir de submeter seus projetos para que sejam apreciados eticamente.

No entendimento de Barbosa, Boery e Ferrari (2012), a ética em pesquisa envolve dilemas e conflitos éticos constantes; com os quais, não só o próprio CEP, mas também os pesquisadores e a sociedade devem

se deparar e refletir, o que significa dizer que a ética em pesquisa pode ser encarada sob vários pontos de vista, exceto aquele que desconsidera, desvaloriza e/ou desrespeita a vida em todas as suas formas.

É importante lembrar que quando um pesquisador submete um projeto de pesquisa a um CEP, está com esta atitude, demonstrando o respeito que a investigação envolvendo seres humanos deve ter para com aqueles que a ela se submetem, estando também cumprindo regras e procedimentos para a realização de uma pesquisa eticamente correta (JORGE; PEGARARO; RIBEIRO, 2007).

No entanto, é preciso ficar claro que há um compromisso ético por parte dos pesquisadores, quando do envio de um projeto de pesquisa para ser analisado por um CEP, mas é necessário que estes comitês avaliem as peculiaridades de cada pesquisa, de forma a tornar menos complicado este processo de avaliação (ROSA; COSTA, 2016).

Para Brigagão (2016), muitas vezes os CEP's e as normatizações que estes criaram não costumam ajudar muito, porque tratam de aspectos amplos que podem ser generalizados para todos os pesquisadores/as e não das especificidades das situações com as quais os pesquisadores se deparam no cotidiano.

O pesquisador deverá assumir desde o princípio que a pesquisa é um trabalho que tem entre os seus objetivos a escrita e a publicação de resultados, o que possibilita estabelecer um diálogo permanente com os/as colaboradores/as pautado tão somente na ética e no respeito aos interesses de cada um. Ao pesquisar deve-se entender a ética não como um conjunto de regras e prescrições fixas, mas como posicionamentos de abertura e de reconhecimento dos outros/as ao longo de todas as fases da pesquisa (BRIGAGÃO, 2016).

Os membros componentes deverão assegurar a proteção dos participantes envolvidos nos diferentes estudos, evitando assim possíveis danos aos mesmos, preservando seus direitos e garantindo a sociedade que as pesquisas sejam feitas o mais eticamente correto possível.

## DIREITOS HUMANOS E A ÉTICA NAS PESQUISAS

As pesquisas científicas envolvendo seres humanos deverão ser conduzidas, através da adoção de uma postura ética, levando-se em consideração o respeito pela dignidade humana. É de suma importância que a ética e a ciência possam compartilhar valores considerados universais, e aí se destacam os direitos humanos, pois só assim pode-se conceber o respeito a dignidade humana. No entanto Beyre e Kass (2002), afirmam que pouca atenção tem sido dispensada a relação existente entre a ética em pesquisas e os direitos humanos, sendo tímidas as tentativas de introduzi-las nos códigos de ética que disciplinam os experimentos científicos, assim como nas avaliações de protocolos de pesquisa.

Os primeiros documentos disciplinadores das pesquisas envolvendo seres humanos, foram: o Código de Nuremberg e o Direito Internacional dos Direitos Humanos, ambos surgiram no final da Segunda Grande Guerra. O primeiro instituiu uma série de diretrizes que devia ser, desde então, adotadas em qualquer ocasião na qual fosse empregadas pessoas em experimentos (ANNAS; GRIDIN, 1992).

Para Albuquerque (2013), o Código de Nuremberg tem como foco principal a proteção aos sujeitos das pesquisas, destacando a atuação voluntária e livre de pressões diretas e indiretas, por parte do sujei-

to da pesquisa. Ressaltando que mesmo existindo riscos no transcorrer da pesquisa, deve haver equilíbrio entre os benefícios e eventuais riscos proporcionados ao sujeito. Para a mesma autora, a condução de uma pesquisa deve impor o respeito a integridade física e mental aos envolvidos. Já Lima (2017), afirma que se faz necessário o equilíbrio entre o respeito aos valores da vida e da dignidade humana e a investigação científica.

O crescimento e o desenvolvimento da ciência, assim como das pesquisas tiveram início a partir do processo de busca metódica das explicações, segundo Chizzoti (2005). Para Vettorato, Müller e Silva (2019), é por meio da pesquisa, que o homem e o mundo estão sendo investigados, sendo primordiais a existência da responsabilidade e da ética, para que seja cumprido o papel de melhorar as condições de vida dos seres humanos. Fica evidenciado, no entanto, que o ser humano como objeto de estudo e, ou, qualquer intervenção relacionada ao mesmo ou que possa inclusive afetá-los, deverá ser analisada e acompanhada por um Comitê de Ética em Pesquisa, para ao mesmo não seja causado nenhum dano (KOTTON, 2008).

O século XX destaca-se como um período histórico de elaboração de legislações nacionais e internacionais nas áreas políticas, econômicas, civis e culturais, que tinham como objetivo maior positivas e destacar a necessidade do respeito aos direitos individuais, ao mesmo tempo em que se constituiu no século em que mais a humanidade foi vítima de violações (RECKZIEGEL; PEZZELLA, 2013).

Para Freitas *et al.* (2016), é importante que as pesquisas que envolvem seres humanos de forma direta ou indireta devem assumir o compromisso de proteger em toda sua integralidade todas as pessoas

envolvidas. Tudo isso envolve os aspectos relacionados a manutenção da privacidade, a restrição de riscos e desconfortos, a obtenção de benefícios, assim como a não discriminação e a proteção de grupos de pessoas vulneráveis.

Tudo isso ocorre através de adoção de duas estratégias: a utilização de consentimento livre e esclarecido e a análise e aprovação por parte dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP's).

A análise dos protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos tem como parâmetro um aparato de normativas de cunho ético, com as seguintes características: 1) a normativa internacional principal, a Declaração de Helsinque, é oriunda de organismo não estatal, bem como tem natureza ética e não jurídica; 2) não há adoção do referencial de direitos humanos em seu corpo (ALBUQUERQUE, 2013). Segundo a mesma autora, na esfera do Sistema das Nações Unidas de Proteção dos Direitos Humanos, existe um quantitativo mínimo de documentos que abordem de forma direta temáticas relativas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Direitos Humanos da Organização Mundial de Saúde tem recomendado que seja dada mais atenção aos recursos que possam assegurar que o livre consentimento seja preservado e que o participante de qualquer pesquisa não se submeta a nenhum tipo de tratamento que possa permitir a violação de sua dignidade ou integridade. Até porque os direitos humanos sempre foram tutelados por instrumentos jurídicos, enquanto que as pesquisas envolvendo seres humanos, passou a ser matéria afastada dos estados (ALBUQUERQUE, 2019).

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA E A BIOÉTICA

Durante a década de 1960 ocorreram grandes transformações nos contextos social, tecnológico e político (DINIZ; GUILHEM, 2005). O ressurgimento dos grandes movimentos sociais, assim como os inúmeros avanços científicos e tecnológicos contribuíram para a ocorrência de dilemas morais, principalmente no tocante à diversidade de opiniões, o respeito pelas diferenças e o pluralismo moral. Tudo isso contribuiu para que surgisse a bioética (LOPES, 2013). Cujo termo foi usado pela primeira vez por Fritz Jahr em 1927 (Bio + Ethik), caracterizando a bioética como sendo o reconhecimento de obrigações éticas, não apenas com relação ao ser humano, mas para todos os seres vivos (GOLDIM, 2006).

Já para Fortes e Zoboli (2008), o vocábulo bioética significa “ética da vida”, que aborda não apenas os direitos e deveres individuais, mas diz respeito também à busca pela melhoria nas condições de vida, proporcionando o bem estar individual e coletivo. Em sua prática, a bioética deve ajudar a consciência moral do homem a discernir e inventar o próprio modo de agir em uma dada situação, em conformidade aos princípios e valores morais (BRASIL, 2006).

Todos os princípios que norteiam à bioética, dizem respeito ao entendimento disciplinado pela ética, em toda sua plenitude, já que a ética também é entendida como um modo de enfocar os problemas e as condutas da sociedade. Para cultivar esse procedimento, é preciso construir a capacidade de considerar criticamente as circunstâncias em que os sujeitos estão inseridos (BRASIL, 2006).

“A ética representa uma conduta adotada após um juízo de valor, que não pode ser dissociada da realidade, para não se tornar etérea. Em decorrência disso, é orientadora das ações a serem realizadas. Essa orientação é encontrada com o auxílio de regras e princípios, ou seja, por meio das normas que regem a humanidade, daí a estreita vinculação com o direito, no qual se têm as normas jurídicas como instrumentos de regulamentação dos comportamentos em sociedade (NAMBA, 2015, pg. 07).

Já a bioética apresenta, portanto, um campo bastante abrangente. Representa um conjunto de questões éticas, que colocam em jogo valores muito importantes para a humanidade, devido ao poder cada vez maior da intervenção técnico-científica em seres vivos, mais precisamente no homem. Não se restringe apenas ao campo da saúde humana, nem a uma ética aplicada apenas à área da medicina. Envolve todas as formas de vida e também o meio ambiente (BETIOLI, 2015).

A bioética representa um vetor do conhecimento que tem como objetivo conciliar a vida interdisciplinarmente, com o avanço técnico-científico. Por isso não se pode negar a importância da mesma e a árdua tarefa de compreendê-la (NAMBA, 2015).

“Segundo Namba (2015, pg. 11). A bioética compreende três princípios:

- O da autonomia ou do respeito às pessoas por suas opiniões e escolhas, segundo valores e crenças pessoais;
- O da beneficência, que se traduz na obrigação de não causar dano e de extremar os benefícios e minimizar os riscos;
- O da justiça ou imparcialidade na distribuição dos riscos e dos benefícios, não podendo uma pessoa ser tratada de ma-

neira distinta de outra, salvo haja entre ambas alguma diferença relevante.

Em todo o processo construtivo de uma pesquisa científica, necessário se faz o cumprimento de todos os preceitos que envolvem a bioética, para que isso possa se constituir em um método seguro para todos os envolvidos, desde os pesquisadores até seus colaboradores, assim como para toda a comunidade científica.

No entendimento de Brigagão (2016), pg. 371:

“Pesquisar no cotidiano nos leva a conhecer muitas pessoas, estabelecer muitos diálogos. Possibilita muitas aprendizagens tanto para os/as pesquisadores/as como para os/as colaboradores/as que, nos encontros e conversas, compartilham questões, respostas, interpretações e produzem sentidos sobre o campo-tema da pesquisa. Trata-se, portanto, de um empreendimento colaborativo que envolve pessoas, materialidades, grupos e instituições, demandando uma constante reflexão sobre as posturas éticas que assumimos, desde a elaboração do projeto até a escrita dos relatórios finais. Trata-se de entender ética não como conjunto de regras e prescrições fixas, mas como posicionamentos de abertura e de reconhecimento dos outros/as ao longo de todas as fases da pesquisa”.

## CONSIDERAÇÕES ÉTICAS EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

O Brasil vem se firmando no sentido de criar mecanismos para que, cada vez mais no País, as pesquisas obedecem a padrões éticos para sua execução. Nesse sentido é imprescindível que seja adotada uma metodologia adequada e bem alicerçada, diretrizes e normas regulamen-

tadoras para o desenvolvimento de uma pesquisa ética (MASSAROLO; SPINETTI; FORTES, 2006).

Para os autores supra citados, a adoção de uma metodologia inadequada pode levar a utilização indevida de participantes em pesquisa, assim como mau uso de financiamentos públicos ou privados, desperdício de tempo e desgaste por parte do pesquisador e dos participantes da pesquisa. Tudo isso concorrerá para que os resultados obtidos não proporcionem benefícios diretos e/ou indiretos, pelo contrário, que resulte em malefícios com a utilização de resultados não fidedignos.

É considerada pesquisa envolvendo seres humanos, toda e qualquer pesquisa individual ou coletiva, em qualquer área do conhecimento, que tenha como participante o ser humano em sua totalidade ou até mesmo parte dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos (BRASIL, 2012; BRASIL, 2008).

Portanto, toda instituição pública ou privada, onde se realiza pesquisas envolvendo seres humanos, em qualquer área do conhecimento, deve constituir um Comitê de Ética em Pesquisa registrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (BRASIL, 2008).

## **SISTEMA COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA E COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA**

Nos últimos anos, o Brasil é uma referência para a América Latina em revisão ética em pesquisas envolvendo seres humanos. No Brasil, os CEP's começaram a ser implantados a partir de 1997, com a promulgação da Resolução CNS 196/1996 que Regulamentou o credenciamen-

to de Centros de Pesquisa no país e recomenda a criação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em cada centro (BRASIL, 1996).

Em nosso país já que toda pesquisa envolvendo ser humano tem implicação de caráter ético e legal e deve ser submetida para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa através do Sistema CEP's /CONEP (Comitês de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), obrigatoriamente antes de seu início.

A criação do sistema CEP's/CONEP no Brasil é um dos maiores já instituídos internacionalmente, em 2003 com a particularidade da sua vinculação ao SISNEP (Sistema Nacional de Informação sobre ética em pesquisa envolvendo seres humanos). Em 2012 a Resolução CNS 196/1996 foi revogada e promulgada outra Resolução CNS 466/2012, onde foi criado um novo sistema CEP's/CONEP no Brasil, Plataforma Brasil, substituindo o SISNEP. O novo sistema é uma criação da CONEP em parceria com algumas áreas do Ministério da Saúde, como o Departamento de Ciência e Tecnologia (DECIT), a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, o banco de dados do Sistema Único de Saúde (DATASUS) e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) (BRASIL, 2010).

A Plataforma Brasil é o sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP's/CONEP (Res. CNS 466/2012, VI). Essa Plataforma permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo Sistema CEP's/CONEP. Permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Portanto, a pesquisa só poderá ser iniciada após a análise e a emissão

de Parecer Consubstanciado deliberativo, conforme o disciplinado na Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012).

Segundo consulta na aba pública da Plataforma Brasil, até de junho de 2019 foram cadastrados 9 CEP's em João Pessoa-PB.

O sucesso do trabalho dos CEP's depende de suas condições essenciais: que haja legitimidade e possa fazer uso de uma infraestrutura adequada, esta última incluindo equipe preparada, facilidades operacionais, organizacionais e orçamento. O CEP não é e nem pode ser visto como uma instância cartorial, burocrática ou meramente aplicadora de normas emanadas de instâncias superiores. Sua atuação requer reflexão e juízo crítico para a tomada de decisão. Necessário se faz que o mesmo, além de analisar os projetos de pesquisa, desempenhe um papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética nas ciências (BRASIL, 2012).

O papel consultivo, deliberativo e educativo, assim como a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integralidade e dignidade e o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, são características que diferenciam o mesmo, de comitês semelhantes previstos em outras normas (BRASIL, 2012).

O conhecimento prévio sobre bioética e ética em pesquisa, por parte dos membros dos CEP's, concorre para um melhor desempenho dos comitês, com maior probabilidade de que os projetos de pesquisa sejam eticamente analisados e que os interesses dos voluntários às pesquisas sejam efetivamente assegurados (OLIVEIRA; BONAMIGO; JÚNIOR, 2013)..

## PERFIL ACADÊMICO DOS MEMBROS DE COMITÊS DE ÉTICA EM PESQUISA

Em um estudo realizado por Oliveira, Bonamigo e Júnior (2013) constatou-se que 65,0% dos membros de comitês de ética em pesquisa estavam inseridos na faixa etária entre 30 e 49 anos. Para os mesmos autores isso sugere um grau maior de maturidade pessoal. Fato este que traduz uma maior produtividade em pesquisa acadêmica.

Desde a vigência da Resolução 196/96 já havia uma orientação para que os CEP's tivessem o cuidado de distribuir de forma balanceada os seus membros, em relação ao gênero. No estudo de Oliveira, Bonamigo e Júnior (2013), onde ficou constatado que 59,0 dos membros dos CEP's são do gênero feminino e 41,0% do gênero masculino.

O CEP é constituído por um colegiado interdisciplinar e independente nas instituições que realizam pesquisas em seres humanos no Brasil e tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa, com relação a sua integridade e dignidade, contribuindo para que a pesquisa se desenvolva dentro de padrões éticos (BRASIL, 2012). É importante lembrar que qualquer instituição que lida com a realização de pesquisa científica poderá constituir quantos comitês forem necessários para suprir suas demandas relacionadas a pareceres éticos.

Para Jácome, Araújo e Garrafa (2017), quando há predominância de membros de determinada área de conhecimento, mantem-se percepções e procedimentos de avaliação ética centrados em conceitos de determinado campo. Isso pode enviesar ou empobrecer a avaliação e decisão dos comitês.

No estudo realizado por Jácome, Araújo e Garrafa (2017), constatou-se que na composição da maioria dos CEP's há um predomínio de profissionais das áreas de ciências biológicas e da saúde, principalmente nas coordenações dos mesmos. Segundo ainda os mesmos autores, em geral os CEP's revelam diversidade de formação acadêmica, o que pode indicar mais condições de diálogo com pesquisadores de diferentes profissões, incluindo suas representações de classe.

No entendimento de Garrafa (2007), ao se diversificar, os comitês de ética ampliam a presença de membros com diferentes visões morais, permitindo que seu trabalho tenha como parâmetros novos referenciais da bioética, como a teoria da complexidade e o respeito ao pluralismo moral.

Tem-se observado que muitos membros de CEP's acreditam que quanto maior o tempo de formação, maior a possibilidade que tem o membro do CEP, na condição também de pesquisador, que é o que acontece com a maioria deles, de proteger melhor o interesse dos sujeitos participantes da pesquisa, assim como primar pela lisura dos resultados dos estudos científicos.

Através dos resultados do estudo elaborado por Oliveira, Bonamigo e Júnior (2013), constata-se que a maioria dos entrevistados pertenciam a instituições universitárias de ensino e pesquisa, haja vista que, pela natureza do trabalho acadêmico exercido, são as que mais necessitam do funcionamento do CEP.

Para Jácome, Araújo e Garrafa (2017), todos os CEP's devem cumprir as diretrizes quanto a presença de representantes de controle social, sendo a maioria indicada entre usuários da instituição, de organização da sociedade civil e usuários do sistema de saúde. Já Segundo Hamel (2011), a atuação desses membros muitas vezes é incipiente, de-

vido a seu desconhecimento sobre os processos envolvidos na pesquisa, mas garante ao sistema CEP's/CONEP a representação democrática da atividade. No caso do Brasil, a representação pelo controle social é direito garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 2002).

A permanência prolongada do membro em um CEP tem proporcionado uma maior experiência, concorrendo assim para a adoção de uma conduta ética responsável, o que contribui para que haja maior segurança no trabalho por ele desenvolvido e nos resultados esperados em uma pesquisa.

A responsabilidade ética no cotidiano científico tem sido negligenciada, dando lugar a desvios éticos que colocam em risco a confiabilidade do conhecimento produzido pela comunidade científica, isso refere-se as práticas que têm sido cada vez mais frequentes no meio acadêmico e científico, adotadas não apenas por estudantes ou pesquisadores iniciantes, mas também por professores e pesquisadores [re]conhecidos na comunidade por suas produções (TORRES; ALVES, 2017).

A participação de um membro em mais de um CEP, faz com que muitas vezes, o mesmo leve a vivência de um para o outro e vice-versa, isso concorre para que ocorra uma troca de saberes, o que segundo Oliveira, Bonamigo e Júnior (2013) faria com que em médio e longo prazo, os CEP's disporem de melhor corpo de parecerista que, em suas análises, levaria em consideração os referenciais bioéticos mais ampliados e, por consequência, os interesses dos sujeitos da pesquisa. Esse, certamente é um bom caminho a ser perseguido na busca da qualificação dos pareceres para melhor análise dos projetos de pesquisa.

Quanto maior o tempo de atuação no CEP, mais eficiente se torna o trabalho realizado pelo membro. Isso reflete na qualidade dos pa-

receres emitidos, principalmente levando-se em consideração o caráter educativo que estes pareceres devem proporcionar.

Para Silva, Teixeira e Gonçalves (2012), a análise e as recomendações feitas pelos membros do CEP aos pesquisadores nos projetos pendentes, constituem o cumprimento parcial da função educativa do comitê.

Já Muccioli et al. (2008), afirmaram que a importância desse papel educativo é destacado, como uma forma de assegurar a formação continuada dos pesquisadores da instituição e promover a discussão das questões éticas das pesquisas em seres humanos na comunidade.

Independentemente do cargo que ocupa no CEP, o que vai fazer a diferença entre os seus membros é a maneira como cada um prima, pela realização de pesquisa de excelente qualidade ética. Todos têm o dever de cumprir seu compromisso ético em defesa dos usuários e da sociedade de uma maneira geral.

Podemos observar nos dias atuais, através das publicações científicas emanadas de pesquisadores mais experientes, que o cuidado no cumprimento dos rigores éticos é mais presente. Pois os mesmos têm o zelo necessário para não exporem eticamente suas condutas nem as instituições as quais pertencem. Esse fenômeno ocorre ainda mais quando o pesquisador está vinculado a um Comitê de Ética em Pesquisa, já que para os outros pesquisadores e alunos os membros dos CEP's têm o dever ainda maior de cumprir os rigores éticos indispensáveis na realização de uma pesquisa científica.

As instituições de pesquisa compartilham com os pesquisadores individuais a responsabilidade pela preservação da integridade ética da pesquisa científica. Elas são responsáveis principais pela promoção de

uma cultura de boa conduta científica ente os pesquisadores e estudantes a ele vinculados, assim como prevenção, investigação e punição de más condutas científicas que ocorram em seu âmbito (FAPESB, 2014).

Segundo Alves, Cesarin e Molina (2016), para atender e direcionar valores e condutas, distintos e necessários em diferentes cenários universitários, os aspectos éticos devem ser sempre pensados e repensados para que se adequem às mudanças e modernizações destes cenários.

## **O AGIR ÉTICO EM UM COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Para que o membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) possa agir em defesa dos interesses dos sujeitos participantes de um estudo, necessário se faz que este adote uma conduta ética em defesa da realização das pesquisas científicas.

A ética deve ser adotada como um procedimento metodológico indispensável do início ao final da pesquisa, transversalizando procedimentos aplicados no levantamento, análise e produção de dados, bem como na publicação/divulgação do conhecimento produzido. Portanto, deve ser um instrumento norteador desde a delimitação da questão a ser pesquisada, perpassando pela definição da amostra da pesquisa e pela decisão sobre o modo como os dados serão levantados, analisados, interpretados e apresentados (TORRES; ALVES, 2017).

A ética na pesquisa conduz o pesquisador para um caminho metodológico oposto ao de condutas consideradas graves como o plágio/autoplágio, a fabricação/invenção de dados e/ou a falsificação/manipulação intencional de dados, procedimentos e resultados (Santos, 2011), bem como direciona um olhar mais responsável sobre os participantes

da pesquisa, reconhecendo-os como sujeitos da pesquisa e como tais atuantes neste processo científico e não apenas objetos de pesquisa, numa posição passiva sob a observação e intervenção do pesquisador (TORRES; ALVES, 2017).

Para Santos (2011), adotar uma ética profissional na pesquisa envolve pensar a produção científica como patrimônio coletivo, o que implica na responsabilidade ética do pesquisador de promover conhecimento confiável que possa contribuir para a construção e apropriação coletiva da ciência. Já Torres e Alves (2017), afirmam que essa confiabilidade está associada à atenção a condutas básicas para garantia da honestidade científica, principalmente, com relação à autoria; a definição e utilização dos instrumentos metodológicos; ao olhar do pesquisador sobre os participantes da pesquisa e ao alinhamento destes três aspectos com os protocolos éticos que regem a conduta na comunidade científica.

Os CEP's como órgãos encarregados de primar pela realização de pesquisa, dentro de parâmetros éticos, têm também o dever e a obrigação de exercer um papel educativo, principalmente junto aos pesquisadores em formação. Dentre suas atividades educativas, o CEP também deve prestar consultoria, tanto para os pesquisadores na elaboração e desenvolvimento do protocolo de pesquisa, como também para as instituições que desejem formar seu próprio CEP e promover a integração e a troca de experiência com outros, no intuito de adquirir novos conhecimentos e fortalecer o CEP. Além disso, devem se empenhar em promover condições para estimular o desenvolvimento de estudos sobre temas relacionados à ética em pesquisa (BRASIL, 2007b).

O trabalho dos CEP's é guiado por três aspectos. O primeiro se refere à delimitação conceitual do que são consideradas pesquisas envolvendo seres humanos: todas aquelas que os envolvem direta ou indi-

retamente, de forma individual ou coletiva. O segundo aspecto diz respeito ao nível de formação dos pesquisadores: devem ser apresentadas pesquisas delineadas por estudantes de graduação, pós-graduação e por profissionais. O terceiro corresponde ao aspecto das investigações: devem ser avaliadas pesquisas em todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 2012).

Com a expansão dos CEP's, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) publicou orientações que estão à disposição dos usuários do sistema CEP's/CONEP para compreensão de seu funcionamento e auxílio ao trabalho dos comitês (JÁCOME; ARAÚJO; GARRAFA, 2017). Entre elas, destacam-se os “Cadernos de Ética em Pesquisa” (BRASIL, 2007a), o “Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa” (BRASIL, 2007b) e a publicação “Capacitação para Comitê de Ética em Pesquisa” (BRASIL, 2006).

A indicação para participação como membro do CEP tem se tornado cada vez mais difícil, devido o desinteresse de muitos profissionais em aceitar voluntariamente estes convites. Daí as indicações de gestores e chefes imediatos serem constantes, o que propicia a formação de um comitê sem muita isenção e autônoma. Melhor seria se todos os membros fossem escolhidos por escrutínio secreto entre os seus pares.

Em um estudo realizado por Oliveira, Bonamigo e Júnior (2013), membros de comitês pesquisados afirmaram que a melhor opção de escolha seria levar em consideração a experiência prévia sobre ética, bioética e pesquisa científica. Toda escolha de um membro de CEP deve ser pautada em méritos acadêmicos ou científicos.

Na esfera privada a escolha dos membros normalmente se dá pela direção destas instituições e muitas vezes os critérios de escolha são

definidos pelos administradores, até mesmo como forma de fazer com que o membro cumpra uma carga de trabalho compatível com o salário recebido. Sabe-se no entanto, que estas escolhas podem comprometer a qualidade das avaliações realizadas, pelo despreparado dos membros, nesta situação.

## REGULAMENTAÇÃO ÉTICA DA PESQUISA

O Conselho Nacional de Saúde tem promovido encontros nacionais de ética em pesquisa para avaliar e acompanhar o sistema CEP's/ CONEP, além de ter criado a Plataforma Brasil (PlatBR) para informatizar o trâmite de projetos. Esta plataforma também permite a comunicação entre pesquisadores e a CONEP e entre esta e os CEP's (JÁCOME; ARAÚJO; GARRAFA, 2017).

O sistema CEP's/CONEP responde pela regulação ética na pesquisa com seres humanos, avaliando e acompanhando os aspectos éticos envolvendo essas pesquisas para garantir a integridade e bem-estar dos participantes. A CONEP é uma instância constituída por um colegiado de caráter consultivo, deliberativo, normativo e independente, vinculado ao Conselho Nacional de Saúde/MS e tem como responsabilidade estimular a criação de CEP institucional e de outra instância, aprovar e acompanhar projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, dentre outras atribuições (BRASIL, 2012).

Quando da entrada em vigor da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde ficou estabelecida a integralidade e parceria entre o CEP e o CONEP, constituindo o sistema CEP's/CONEP, o qual possui mecanismos e instrumento próprios para um trabalho integrativo e cooperativo voltado para a proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil, de modo coordenado e descentralizado através de um processo de acreditação (BRASIL, 2012).

No estudo realizado por Freitas e Novaes (2010), ficou constatado que a maioria das capacitações se dava de maneira autodidata. A capacitação, principalmente de novos membros, exige trabalho cuidadoso e diversificado.

Quanto a necessidade da participação em um processo de capacitação contínuo, todos os membros de CEP's reconhece ser de grande importância que isso ocorra. Esse processo contínuo de aprendizagem propicia aos membros dos CEP's, a atualização de conhecimentos com vistas a preservação dos princípios éticos quando da elaboração dos pareceres a eles confiados. Isso também se faz necessários devido às constantes mudanças ocorridas na Plataforma Brasil, instrumento utilizado na elaboração de pareceres e acompanhamento de execução de pesquisa científicas.

A conduta ética no processo de desenvolvimento de uma pesquisa deve ser iniciada desde o momento da definição da realidade estudada e mantida em todo processo a partir de um olhar ético sobre os participantes da pesquisa, identificando-os como atuantes nos processos de pesquisa e como tais sujeitos da pesquisa e não como objetos sob a observação e intervenção do pesquisador (TORRES; ALVES, 2017).

No Brasil, o Manual Operacional dos CEP's (BRASIL, 2013b), expõe que cada CEP deve realizar seminários, pelo menos anuais, para discutir os diversos aspectos éticos das pesquisas mais frequentemente identificados, destacando que o estudo de problemas específicos em reuniões contribuirá para o aprimoramento dos membros sobre cada tema tratado.

Para Schlemper Jr. (2010), em termos gerais de país, a capacitação de membros dos CEP's continua sendo um dos grandes desafios contemporâneos, cuja formação inadequada se revela mais evidente durante a transmissão de projetos sobre ensaios clínicos e protocolos complexos.

Oliveira, Bonamigo e Júnior (2013), reconhecem que quando um membro de CEP tem formação bioética antes de ingressarem nos referidos serviços, isso concorre para uma melhor compreensão das questões éticas que envolvem a análise e aprovação dos protocolos de pesquisa.

A bioética ou ética aplicada à vida, é uma ciência essencialmente multi, inter e transdisciplinar, pois integra saberes de diversas áreas de conhecimento e ocupa-se de questões relevantes à pessoa e à humanidade (GARRAFA, 2005).

O ensino da ética e da bioética deve ser inserido nos componentes curriculares de todos os cursos, devido sua importância para a vida humana. Toda formação acadêmica deve ter caráter pluralista, já que temos que lidar no nosso dia a dia com conflitos éticos de todas as ordens. Para Barbosa *et al.* (2012), esses aspectos conduzem à indagação de quando, em que nível de ensino, e como deve dar-se o ensino de bioética, se conteúdos inseridos nas disciplinas já existentes ou como uma disciplina específica.

Autores como Messias, Anjos e Rosito (2007), ressaltam a importância de se ministrar a bioética já no ensino médio, uma vez que, devido às transformações que vem ocorrendo em todos os campos da ciência e que repercutem nas práticas educacionais, torna-se imprescindível preparar os educandos para lidar com as implicações éticas do conhecimento científico.

É de fundamental importância que os membros dos CEP's tenham envolvimento com disciplinas relacionadas a ética e a bioética, já que terão que adotar uma postura educativa em suas atividades, como membro de um órgão tão importante na construção da trajetória acadêmica de muitos pesquisadores iniciantes.

Nas comunidades acadêmicas e científicas são recorrentes as insatisfações com o atraso na avaliação das pesquisas, resultando em movimentos a favor de um pluralismo ético que atenda aos interesses dos participantes da pesquisa e reconheça a existência de distintas áreas científicas, a diversidade dos interesses envolvidos na pesquisa e dos destinatários dos conhecimentos produzidos (TORRES; ALVES, 2017).

A avaliação ética tem como eixo orientador as diretrizes, com foco principal nos critérios de participação, consentimento livre e esclarecido, análise de riscos e benefícios, direitos dos participantes, responsabilidade e capacitação do pesquisador e acompanhamento das pesquisas aprovadas (JÁCOME; ARAÚJO; GARFA, 2017).

As diretrizes éticas nacionais para pesquisas envolvendo seres humanos estão definidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2013). Embora esta resolução não tenha introduzido mudanças de grande magnitude em relação as normas anteriores, no tocante ao processo de avaliação e operacionalização dos CEP's incluem modificações que podem propiciar avaliação éticas mais pertinente aos diferentes delineamentos das pesquisas (JÁCOME; ARAÚJO; GARRAFA, 2017).

Como afirmam Jácome, Araújo e Garrafa (2017), os CEP's devem contribuir para a condução ética das pesquisas e contribuir para a formação de ética em pesquisa de alunos e professores. O que nem sem-

pre é fácil para um CEP's recrutar um dos seus pares com este perfil. Até porque, segundo os mesmos autores, os CEP's ainda hoje têm dificuldades em acompanhar as pesquisas aprovadas e falta de apoio institucional ao funcionamento. A falta de apoio institucional também contraria as diretrizes, que estabelecem que essas organizações devem garantir estrutura adequada para o funcionamento dos CEP's (BRASIL, 2013).

Muitos profissionais optam em não participar dos CEP's por acreditar que existe uma grande demanda de trabalho e isso pode comprometer seus afazeres profissionais. Isso faz com que esses profissionais temam por não poderem fazer uma avaliação mais cuidadosa, o que propiciaria apenas e tão somente uma simples checagem de procedimentos burocráticos. Isso acontecendo, temem esses profissionais que seus nomes sejam desrespeitados por pesquisadores iniciantes e experientes que necessitem de uma avaliação criteriosa por parte dos CEP's aos quais pertencem. Já que a CONEP recomenda que o parecer não seja apenas documentos a ser aprovado ou reprovado, mas passe por avaliação em que todo o colegiado do comitê participe (BRASIL, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se observado que o tempo dedicado aos afazeres do CEP, pelos seus membros é muito pouco, isso tem concorrido para que as avaliações éticas realizadas sejam ineficientes e pouco aprofundadas. O número reduzido e a pouca vontade de muito profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem, principalmente, são fatores que influenciam não só nos trâmites dos protocolos de pesquisa, como também na qualidade da avaliação.

Não se tem visto a realização de avaliação de relatórios parciais em nosso meio acadêmico, também não é comum a apuração de denúncias envolvendo deslizes éticos, até porque muitos membros de CEP's desconhecem esta prerrogativa ética. Isso de certa forma pode estimular maus pesquisadores a cometerem desmandos quando da realização de pseudos estudos científicos. A tarefa de acompanhamento de pesquisa não tem sido bem aceita entre os pesquisadores, até porque muitos desconhecem suas obrigações no trato com os estudos científicos.

Necessário se faz que s CEP's comecem a implementar medidas que visem o acompanhamento das pesquisas, só assim teremos a certeza da lisura nestes processos. Todo esse processo só pode ser implementado em um CEP se o mesmo dispuser de meios e pessoal suficiente para exercer esta tão importante função.

As responsabilidades atribuídas aos comitês de ética em pesquisa estão claramente definidas, não só em diretrizes éticas nacionais quanto internacionais. O Brasil tem se destacado no cumprimento destas diretrizes, principalmente através dos esforços de cada abnegado membro de CEP, até porque nem sempre são disponibilizados meios para que estes membros possam exercer suas funções a contento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. P. M.; CASARIN, H. C. S.; MOLINA, J. C. F. Uso ético da informação e combate ao plágio. *Informação e Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 26, n. 1, p. 115-130, jan./abr., 2016.

ALBUQUERQUER, A. Para uma ética em pesquisa fundada nos Direitos Humanos. *Rev. Bioét. (Impre.)*. v. 21, n. 3: p. 412-22, 2013.

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ANNAS, G. J.; GRODIN, M. A, Editors. The nazi doctors and the Nüremberg code: human rights in human experimentation. New York: Oxford University Press; 1992.

BARBOSA, A. S.; BOERY, R. N. S. O. Entraves e potencialidades do funcionamento de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP's). Rev. Latinoam. Bioét. v. 10, n. 2, 2010.

BARBOSA, A. S.; BOERY, R. N. S. O.; FERRARI, M. R. Importância atribuída ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Revista Bioética y Derecho. N. 26, 2012.

BARBOSA, A. S. et al. Desenvolvimento da dimensão educacional dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs). Acta Bioethica; v. 18, n. 1: 83-91, 2012.

BETIOLI, A. B. Bioética, a ética da vida. 2. ed. São Paulo: LTR, 2015.

BEYRE, C; KASS, N. E. Human rights, politics, and reviews of research ethics. Lancet. 360: p. 246-51. 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília-DF: Senado Federal; 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N°. 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília-DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Capacitação para Comitê de Ética em Pesquisa. v. 1, Brasília-DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Publicações. [internet]. 2007. Acesso em: 10 nov. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2meH9DU>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa. 4. ed. Revisada e atualizada. Brasília-DF, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Manual operacional para comitês de ética em pesquisa. 5. ed. Brasília-DF. Editora do Ministério da Saúde, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Carta N° 0212/CONEP/CNS - Documento de conclusões do seminário interno sobre o tema: Instituição Sediadora e Vinculada. Brasília-DF, 2010. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/aquivos/conep/proponente\\_co\\_participante.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/proponente_co_participante.pdf)>. Acesso em: mai. 2017.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/2012. Comitê de Ética em Pesquisa. CONEP juntamente com outros setores do Ministério da Saúde, estabelecerá normas e critérios para: Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Norma Operacional N° 001/2013. Brasília, 2013.

BRIGAGÃO, J. I. M. Aspectos éticos nas pesquisas no cotidiano. *Athea Digital*. v. 16, n. 2, 2016.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. Resolução n. 272, de 27 de agosto de 2002. Dispõe sobre a Sistematização da Assistência de Enfermagem e a implementação do Processo de Enfermagem em ambientes, públicos ou privados, em que ocorre o cuidado profissional de enfermagem. Brasília, 2002.

DINIZ, D.; GUILHEM, D. O que é bioética. São Paulo: Brasiliense, 2005

FAPESP. Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo. Código de Boas Práticas Científicas. São Paulo: FAPESP, 2014.

FORTES, P. A. C.; ZOBOLI, E. L. C. P. Ética na saúde pública. *In*: ROCHA, A. A.; CHESTER, L. G.C. (Org.). Saúde pública bases conceituais. São Paulo: Atheneu, 2008. p. 197-209.

FREITAS, C. B. D. NOVAES, H, M. D. Lideranças de comitês de ética em pesquisa no Brasil: perfil e atuação. *Rev. Bioética*. (Impr.); v. 18, n. 1: 185-200. 2010.

FREITAS, H. D. *et al*. Pesquisas com seres humanos: a ética e a relevância dos comitês de ética. *PSICOLOGIA.PT*. 2016. Disponível em: “<http://psicologia.pt/artigos/textos/A1025.pdf>” Acesso em: 08 ago. 2020.

FURUKAWA, P. O.; CUNHA, I. C. K. O. Comitês de Ética em Pesquisa: desafios na submissão e avaliação de projetos científicos. *Rev. Bras. Enferm.*, v. 63, n. 1, 2010.

GARRAFA, V.; PARDO, M. M. Alterações e, Declaração de Helsinque: a história continua. *Rev. Bioética*. v. 15, n. 1, 2007.

GARRAFA, V. Multi-inter-trasdisciplinaridad, Complejidad y Totalidad Concreta. *In*: GARRAFA, V.; KOTTOW, M.; SAADA, A. (org.) Estatuto Epistemológico de la Bioética. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas; 67-85, 2005.

GARRAFA, V. Novas fronteiras bioéticas: ética no mundo global: uma perspectiva do Brasil. *In*: Anais do X Forum of National Ethics Councils of the European Commission; Lisboa: EGE-NEC, 2007.

GOLDIM, J. R. Bioética: origem e complexidade. *Rev HCPA*. v. 26, n. 2. pg. 86-92, 2006.

GONÇALVES, H. A. Manual de metodologia da pesquisa científica. 2. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: AVERCAMP, 2014.

HAMEL, M. R. Da ética Kantiana à ética habermasiana: implicações sociojurídicas da reconfiguração discursiva do imperativo categórico. *Rev. Katálysis*; v. 14, n. 2: 164-71, 2011.

JÁCOME, M. Q. D.; ARAÚJO, T. C. C. F.; GARRAFA, V. Comitês de ética em pesquisa no Brasil: estudo com coordenadores. *Rev. Bioética (Impr.)*; v. 25, n. 1: 61-71, 2017.

JORGE, M. T.; PEGARARO, B. L.; RIBEIRO, L. A. Abrangência de ação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Bioética*, v. 15, n. 2, 2007.

KOTTOW, M. História da ética em pesquisa com seres humanos. *Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde*. Rio de Janeiro. v. 2, Supl. 1: 203p, 2008.

LEITE, T. S. C.; MARCHETTO, P. B. As trevas da razão esclarecida e as pesquisas em seres humanos em Tuskegee e na Guatemala: um caso de Bioética. *Prisma Jurídico*. v. 10, n. 1, 2011.

LIMA, C. A. C. Pesquisa em seres humanos: perspectivas atuais no Brasil. *Rev. Cient. Mult. UNIFLU*, v. 2, n. 1: Jan./jun. 2017.

LOPES, L. O. A ética nos estudos epidemiológicos não experimentais. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Saúde Coletiva. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARODIN, G. et al. Iniciativas do Ministério da Saúde para capacitação em ética na pesquisa. *Brasília Méd.*, v. 46, (Supl 1), 2009.

MASSAROLO, M. C. K. B.; SPINETTI, S. R.; FORTES, P. A. C. Ética e pesquisa em saúde. *In: OGUISSO, T.; ZOBOLI, E. Ética e bioética: desafios para a enfermagem e a saúde*. Barueri-SP: Manole, 2006.

MESSIAS, T. H.; ANJOS, M. F.; ROSITO, M. M. B. Bioética e educação no ensino médio. *Bioethikos*; v. 1, n. 2: 96-102, 2007.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MUCCIOLI, C. et al. Editorial. Relevância do Comitê de Ética em Pesquisa nas publicações científicas. *Arq Bras Oftalmol*; v. 71, n. 6: 773-4, 2008.

NAMBA, E. T. Manual de bioética e biodireito. 2. ed. Ampliada, atualizada e revista. São Paulo-SP: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, J. A. G.; BONAMIGO, E. L.; JÚNIOR, B. R. S. Perfil dos integrantes dos Comitês de Ética em Pesquisa em seres humanos no estado de Santa Catarina, Brasil. *Revista Bioethikos*. v. 7, n. 2, 2013.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RECKZIEGEL, J.; PEZZELLA, M. C. C. O papel da sociedade tecnocientífica e os riscos decorrentes das pesquisas médicas com seres humanos. *Rev. Dir. Gar. Fud. Vitória*. V. 14, n. 2: p. 101-124, 2013.

ROSA, M. D.; COSTA, P. K. A. A ética e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: uma análise em documentos utilizados em pesquisas das áreas de educação e ensino. V SINECT – V Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia. Campinas-SP, 2016.

ROUQUAYROL, M. Z. Epidemiologia e Saúde. 7 ed. Rio de Janeiro: Saraiva. 2013.

SANTOS, L. H. L. Sobre a integridade ética da pesquisa. FAPESP. *Revista Ciência e Cultura*; v. 69, n. 3. São Paulo: jul./set., 2017

SANTOS, G. E. O. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SCHLEMPER Jr., B. R. Os Comitês de Ética em Pesquisa: desafios em tempos de mudança na Declaração de Helsing. In: CAPONI, S. et al. (organizadores). Medicalização da vida: ética, saúde pública e indústria farmacêutica. Florianópolis: DIOESC, 2010.

SILVA, J. A. C.; TEIXEIRA, R. K. C.; GONÇALVES, T. B. Experiência do Comitê de Ética em Pesquisa de uma universidade pública brasileira. *Rev Bioética*; v. 20, n. 2: 360-6, 2012.

TORRES, V. G. A.; ALVES, L. R. G. A responsabilidade ética na pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: uma reflexão sob a perspectiva da integridade na comunidade científica. *Revista EDaPECI*; São Cristóvão (SE): v. 17, n. 2. P. 30-45, mai./ago. 2017.

VETTORATO, J. G.; MÜLLER, N. T. G.; SILVA, D. H. Bioética: vida humana como objeto de experiência científica. *Revista Interdisciplinar de Ciências Aplicadas*. v. 4, n. 7, jun. 2019, 2019.

# DESAFIOS NO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Jennyffer Lays de Paiva Silva<sup>1</sup>

Johnny Carlos Alves<sup>2</sup>

Sheila Duarte da Silva Serápio<sup>3</sup>

**E**m 2020, o mundo passou por um extremo quadro pandêmico no qual o novo Coronavírus (COVID-19) infectou grande parte da população mundial, chegando a 188 países, provocando superlotação em hospitais, fechamento do comércio e de algumas cidades. O início da pandemia foi na China, ainda no final de 2019, que expandiu rapidamente para outros lugares como Itália, França, Inglaterra, Brasil e Estados Unidos da América (MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020).

No Brasil, o vírus provocou mudanças na saúde, sanitárias, na educação e na economia, pelo fato do país ter apresentando um estado crítico em várias cidades e capitais, chegando a ter um número superior de infectados e mortos a outros países, como a China e Itália (LIMA, 2020).

Com esse quadro de calamidade pública no país, surgiu a necessidade do fechamento de escolas, universidades, creches, alguns co-

mércios e outros serviços considerados não essenciais de acordo com a Lei 13.979 de fevereiro de 2020 e o decreto 10.282 de março de 2020, com o intuito de promover segurança, serviços e proteção a população brasileira. Dessa forma, ocasionou uma reestruturação no modelo social e educacional no território brasileiro, pois com a obrigatoriedade do isolamento social foi necessário realizar o ensino remoto para dar continuidade a aprendizagem para todas as etapas de ensino.

Assim, a educação do ensino Fundamental I, partindo do princípio da Bases Nacionais Comum Curricular (BNCC), se reformulou no modelo remoto de ensino. Entendendo a nova dinâmica virtual, mas não esquecendo de seus princípios básicos de preparo para cidadania, de início da alfabetização, letramento e linguagem, vínculos sociais, relações com aprendizagens anteriores, preparo e ampliação para novas aprendizagens (BRASIL, 2017).

Segundo Pinheiro e Romanowski (2010), o professor partindo da BNCC precisa se renovar continuamente, buscando novas formações e materiais para uso dentro de sala de aula. Então, a partir do ensino remoto buscou-se novas propostas para aperfeiçoar estratégias de ensino e ampliar as ferramentas para aprendizagem. Assim, questiona-se: quais desafios as escolas vêm enfrentando para realizar as atribuições que as portarias nº 356, de 11 de Março de 2020 e nº 544 e de 16 de Julho de 2020, a fim de promover o ensino remoto?

Constitui-se tema atual, no qual cada escola, seja ela privada ou pública, vêm a realizar o ensino diferenciado para todas as idades, em muitos casos tecnológico e se reinventado através dos métodos. Contudo, existe a necessidade de trazer a reflexão da estrutura do ensino remoto sabendo que a situação socioeconômica não é favorável a esse

tipo de ensino, principalmente aqueles de escola pública e as dificuldades enfrentadas pelos professores para a realização de atividades que demandam capacitação especializada.

Desta forma, este artigo tem por objetivo analisar os desafios pelos quais, as escolas vêm enfrentando para realizar as atribuições que as portarias nº 544 de 16 de Julho de 2020 e nº 356 de 11 de Março de 2020 promovem do ensino remoto. Especificamente, conhecer as diretrizes previstas nas portarias para a promoção do ensino remoto e identificar os métodos que os professores do ensino fundamental I utilizam dentro de sala de aula para a garantia do aprendizado.

## MÉTODOS

Para alcance dos objetivos, a metodologia utilizada foi bibliográfica e do tipo exploratória. Para a pesquisa bibliográfica foi utilizada para a produção deste artigo, Terinta (2014) comenta que se caracteriza pela reunião de informações através de bases de dados e periódicos que estabelecem fronteiras com o meio científico, (TREINTA et al., 2014).

Assim, foram reunidos artigos, a BNCC e as portarias provenientes das medidas de educação no Brasil no tempo de pandemia. Totalizaram 49 publicações, partindo dos buscadores “Coronavírus (COVID-19)” + “educação” + “ensino fundamental” + “crianças”. Após isso, foram vistos os conteúdos identificando as características e desafios na área da educação remota, sendo assim, escolhidos apenas 8 publicações.

## MEDIADORES DO ENSINO FRENTE A NOVOS MEIOS DE ENSINO DA APRENDIZAGEM E O DECORRER DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ser humano passa por diversos processos no seu desenvolvimento, evoluindo a cada etapa a partir do aprendizado, crescimento e das experiências. Pensando nisso, o sujeito encontra-se em constante aprendizagem, desde muito antes do nascimento até a velhice, apresentando uma grande importância no período e os estímulos dados, como, por exemplo, o desenvolvimento da fala ou começar a andar. Assim, considera de extrema importância aperfeiçoar os estímulos, principalmente na primeira infância, para que assim o sujeito possa crescer atingindo o potencial e descobrindo novas habilidades. Contudo, para tal feito é necessário um mediador desse processo, para que possa proporcionar estímulos e um ambiente favorável.

Dentre eles, destaca-se a família (mãe, pai, irmãos, avós e tios) e professores, que são considerados responsáveis por proporcionar aprendizagens sociais, afetivas e cognitivas ao sujeito em algumas etapas do desenvolvimento. Com esses mediadores, percebe-se dois grandes sistemas interacionais, que promove as experiências e as interações para o aprendizado, através dos conjuntos de estímulos. Exemplificando, o professor utilizando material dourado para explicar cálculos com números decimais, este proporciona um entendimento dos algoritmos, sua classe e ordem através do material concreto que o aluno manipula (GOMES, 2013).

Na realidade atual, esse desenvolvimento obteve uma mudança extrema no ambiente. Já que na escola a criança tinha o hábito de brin-

car durante o intervalo com outras, de ter atividades de leitura, aritmética e escrita em sala de aula, com técnicas e metodologias de ensino mais tradicionais e menos tecnológicas, hoje tudo isso é feito através das salas virtuais, atividades enviadas para os pais aplicarem e assim o professor obter um *feedback* do aprendizado da semana (CANI, 2020).

O ensino remoto por decorrência do afastamento social, foi a proposta mais viável para a continuidade do ano letivo, que passa por constantes adaptações nas quais, prioriza dar aos alunos um ensino de qualidade.

Porém, identificam que este tipo de ensino teve perdas significativas, nas quais pode acarretar em atrasos no desenvolvimento dos alunos e até mesmo volta das aulas presenciais demandará tempo, organização e envolvimento da comunidade (OLIVEIRA; LISBOA; SANTIAGO, 2020). Além disso, os estudantes das escolas públicas ainda têm prejuízos na alimentação por conta do fechamento da escola, entretanto, os municípios fizeram um plano estruturado para combater a fome nas suas regiões, como a distribuição de *kits* ou refeições para escolares (AMORIM; RIBEIRO JUNIOR; BANDONI, 2020).

Contudo, foi necessário buscar outras alternativas de ensino, pois constatou que uma grande parcela estudantil não possuía equipamentos tecnológicos necessários para poder assistir aulas virtuais, já que o número de alunos presentes nessas aulas foi menor que o esperado. Dessa forma, as escolas com empresas parceiras de rádio e televisão estão fornecendo aulas de forma remota aos estudantes, o que vem demonstrado vantagens na construção de conteúdos, principalmente para os alunos mais carentes (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

## DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO ENSINO REMOTO

O papel desse mediador educacional seja no ambiente físico ou virtual, transcende os ensinamentos, pois na prática o aluno tem que utilizar dos saberes adquiridos nas demandas de sua rotina diária, sempre em cumprimento aos princípios universais, para tanto, os desafios de continuar mediando o ensino a distância, longe do convívio escolar é mais desafiador ainda.

Em patamares digitais, algumas diretrizes foram apresentadas pelo Ministério da educação do governo Federal bem como, cada estado brasileiro para que o ensino remoto acontecesse, a portaria nº 356, de 11 de Março de 2020. Esta substituiu temporariamente as aulas presenciais por aulas remotas, de forma virtual.

A atual portaria, que substituiu as anteriores, nº 544 de 16 de Julho de 2020, objetivam o desenvolvimento de formas para acontecer o ensino devido ao isolamento social. A primeira medida foi a antecipação das férias no calendário escolar, após o período de férias as escolas se estruturaram para que o ensino acontecesse, com uso de plataformas digitais e materiais on-line e físicos, como livros e materiais pedagógicos, como também, atividades impressas.

Assim, ficou a disposição da escola, entendendo a realidade de sua comunidade, oferecer as aulas virtuais através do Youtube, Google meet, Google Classroom, Google Drive, Zoom, Moodle, Padlet, Laboratório Virtual de Matemática, Quizizz, Kahoot, Canva, Soundcloud e outras plataformas que pudessem ajudar (CANI, 2020). Tendo base e organização para manuseio das ferramentas, com o propósito de produ-

tividade na aprendizagem (FAUSTINO; RODRIGUES SILVA E SILVA, 2020).

Por tanto, em decorrência do isolamento social e tendo que se adaptar para que os alunos não sejam afetados em relação ao desempenho acadêmico, os professores sentiram a pressão de lidar com ferramentas virtuais, assim como preparar atividades que estimulem os alunos a estudarem, preparando videoaulas e dando suporte na retirada de dúvidas disponibilizando de tempo maior do que ocorreria nas aulas presenciais, essas são algumas das preocupações enfrentadas por docentes no ensino remoto.

## CONSIDERAÇÕES

Desta maneira, diante do atual cenário educacional em que o Brasil se encontra, observa-se que muitas posturas e ações de ensinagem precisou passar por adequações para atender a atual demanda, com as devidas alterações, como a inserção da tecnologia e, conseqüentemente exigiu do corpo docente uma inovação pedagógica que muitos ainda resistiam a usá-la, para que assim fosse possível fazer com que o conhecimento chegasse a localidades que não teriam condições de implementar.

Foi preciso desenvolver políticas públicas nesse campo levando em consideração as condições sociais e econômicas em que vivem a maior parte dos estudantes brasileirosmo mais breve possível, principalmente os mais pobres e vulneráveis, usando meios diversos, como TV, rádio, vídeos-aulas, etc, sobre os quais, o reflexo da pandemia têm sido com mais gravidade, aumentando ainda mais a desigualdade ofer-

tada de ensino entre a rede pública da rede privada de ensino. Na atual realidade educacional brasileira, a educação à distância ou qualquer outra forma de ensino remoto mediado por tecnologias digitais só fazem sentido para aqueles que enxergam a educação como uma atividade excludente que, ao invés de atenuar, potencializa as desigualdades sociais e econômicas do país.

Portanto, em tempo de pandemia, com os discentes em casa, sem frequentar as escolas e outros ambientes habitualmente visitados, ou seja, isolados socialmente, tornou-se de suma importância criar meios para a criança do ensino fundamental I de integrar e oferecer a ela a oportunidade de construir não só conhecimentos, mas também habilidades que ficarão para o resto da vida.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Laura Benevenuto de; RIBEIRO JUNIOR, José Raimundo Sousa; BANDONI, Daniel Henrique. Programa Nacional de Alimentação Escolar: estratégias para enfrentar a insegurança alimentar durante e após o Covid-19. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81770>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL (Conselho Nacional de Educação). PORTARIA Nº 356, DE 11 DE MARÇO DE 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL (Conselho Nacional de Educação). PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-345>

-de-19-de-marco-de-2020248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch %3FqSearch%3Dportaria%2520n%25C2%25BA%2520343%2520de%252017%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. DECRETO Nº 10.282, DE 20 DE MARÇO DE 2020. Regula a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Brasília. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10282.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10282.htm). Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.979, DE 6 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, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm). Acesso em: 29 jul.2020.

BRASIL (Conselho Nacional de Educação). PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. Brasília. 2020.<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. EDUCAÇÃO E COVID-19: A ARTE DE REINVENTAR A ESCOLA MEDIANDO A APRENDIZAGEM “prioritariamente” PELAS TDIC. Revista Ifes Ciência, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva; RODRIGUES SILVA E SILVA, Tulio Faustino. EDUCADORES FRENTE À PANDEMIA: DILEMAS E INTERVENÇÕES ALTERNATIVAS PARA COORDENADORES E DOCENTES. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 3, n. 7, July 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Faustinoetal>. Acesso em: 29 Jul. 2020.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 18, n. 3, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722013000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000300012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 mai. 2020.

LIMA, Cláudio Márcio Amaral de Oliveira. Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19). *Radiol Bras*, São Paulo, v. 53, n. 2, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010039842020000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010039842020000200001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jul 2020.

MACEDO, Yuri Miguel; ORNELLAS, Joaquim Lemos; BOMFIM, Helder Freitas do. COVID – 19 NO BRASIL: o que se espera para população subalternizada? *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 2, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8189>. Acesso em: 25 jul. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5935/encantar.v2.0001>.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; LISBOA, Eliene Soares dos Santos; SANTIAGO, Nilza Bernardes. PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E SEUS IMPACTOS NA ÁREA EDUCACIONAL. *Revista Pedagogia em Ação*. v. 13 n. 1, 2020. Disponível em: <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/23750>. Acesso em: 29 jul.2020.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, n. 3, 2010.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos Silva. COVID-19 E ESCOLAS NO AR: TRANSMISSÃO DE AULAS POR RÁDIO E TV ABERTA EM PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 3, n. 8, July 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/SantosJunior-Monteiro>. Acesso em: 29 Jul 2020.

TREINTA, Fernanda Tavares; FILHO, José Rodrigues Farias, SANT'ANAC, Annibal Parracho; RABELO, Lúcia Mathias. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. *Production*, v. 24, n. 3, 2014.

# DIREITOS HUMANOS, ASPECTOS HISTÓRICOS DOS QUILOMBOS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Silvestre Coelho Rodrigues<sup>1</sup>

Ringson Gray Monteiro de Toledo<sup>2</sup>

José Romário Araújo da Silva<sup>3</sup>

**N**este artigo, temos como elemento norteador, a análise dos direitos humanos e seus desdobramentos na construção dos direitos dos povos quilombolas, com especificidade à educação. É notório, que historicamente, estes, foram conquistados pela luta por igualdade e reconhecimento dos povos e sujeitos, que ao longo da historiografia humana, estiveram à margem, excluídos do acesso às esferas de poder; como também de usufruir de todos os elementos substanciais à vida e a dignidade humana.

Ao analisarmos de forma incisiva como o debate sobre os direitos humanos se faz necessário, compreendemos que, eles contribuíram para que os povos quilombolas conquistassem direitos, como o acesso à educação. Dentro dessa ótica, salientamos a terceira geração dos direitos humanos, que surge no pós segun-

1 Professor Doutor da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Orientador da Linha de Pesquisa Diversidade e Etnia.

2 Aluno Mestre Orientando da Linha de Pesquisa Diversidade e Etnia

3 Aluno Mestre Orientando da Linha de Pesquisa Diversidade e Etnia.

da guerra mundial, com a Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948; criando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que de modo proeminente consubstanciou uma visão global, ou seja, pensa-los de forma universalizada, para todos os povos, crenças e culturas.

## **DIREITOS HUMANOS UM DEBATE NECESSÁRIO**

### Sobre os Direitos Humanos

O contexto das políticas internacionais redirecionou-se, nos últimos 30 (trinta) ou 40 (quarenta) anos, de um modelo de economia socialista para um projeto neoliberal, com forte aceno a um Estado Mínimo e distante do compromisso social, criando um Estado entreguista ao capital externo e sem nenhum compromisso com as grandes desigualdades. Antes desse contexto, outros fatos foram praticados no decorrer do século XX, como as duas grandes guerras mundiais.

Todo esse arcabouço, de certa maneira, suscitou o protagonismo dos Direitos Humanos frente a uma realidade que buscava enveredar-se por políticas centradas tão somente pelo mercado, em detrimento de um desenvolvimento social de maior alcance, com a finalidade de diminuir os altos índices de degradação política e social, além de guerras devastadoras que contabilizaram milhões de mortos, sem nenhum respeito à dignidade humana.

Os Direitos Humanos, portanto, foram introduzidos como pauta necessária, emanando seus princípios nas mais diversas realidades, a ponto de parametrizar discussões em torno de políticas de projeção emancipatória da pessoa humana, seja no cenário nacional ou interna-

cional. Nesse caminho, Alves (2005) esclarece que com o término da Guerra Fria em 1989, e a queda do Muro de Berlim, engendrou-se um forte aceno internacional, considerando os crescentes desrespeitos aos Direitos Humanos. Na verdade, se os Direitos Humanos não entrassem na pauta, haveria uma quebra na estabilidade mínima na ordem internacional, ensejando uma ameaça à própria soberania dos países e a sobrevivência das pessoas.

Trata-se, portanto, de um novo itinerário estabelecido nas relações internacionais, solidificados na observância dos Direitos Humanos, como instrumento de salvaguarda das garantias individuais e coletivas, com o fito de estabelecer uma assistência permanente aos indivíduos e aos países mais vulneráveis. Isso solidificou uma relação entre as nações, superando, naquela época a bipolarização entre União Soviética e Estados Unidos.

Esses aspectos históricos apenas apontam que os Direitos Humanos tocam uma pluralidade de temas, que alcança uma universalidade de pessoas e situações, inseridas nos mais diversos espaços territoriais. Os Direitos Humanos insere-se em toda e qualquer realidade humana e social, seja na economia, saúde, educação, segurança. Colocar o paradigma dos Direitos Humanos fora dessas e outras realidades é desconstruir as bases de uma sociedade que seja sensível aos temas correlatos à própria condição da pessoa humana, na luta por direitos e garantias fundamentais.

A reflexão gerada pelos Direitos Humanos atrai e faz redescobrir, dentro de um contexto político, a necessidade da manutenção de outro aspecto fundamental, que é a democracia. Nesse viés, considera-se o espaço democrático como aquele mais favorável à concretização

das políticas sobre os Direitos Humanos, pois, sem uma estreita relação entre Direitos Humanos e democracia, restarão prejudicada as liberdades e garantias da pessoa humana.

No entanto, isso não significa que, como já ocorreram, alguns momentos históricos nebulosos não sejam difíceis para a reflexão democrática sobre os Direitos Humanos, considerando que foi “[...] durante o processo de resistência à ditadura [...] que os Direitos Humanos foram explicitamente introduzidos na agenda política, social, cultural do país” (TOSI; ZENAIDE, 2014, p.109). Isso consiste em dizer que, mesmo em contextos complexos a pauta dos Direitos Humanos pode ser trabalhada, até como resistência as forças antidemocráticas.

Os Direitos Humanos se torna um instrumento de luta e transformação política que propugna a efetivação de sujeitos protagonistas de mudanças e críticos ao seu próprio espaço, pois, a negação das condições mínimas de subsistência, ou mesmo a construção de uma política educacional que não vislumbre o respeito à diversidade, desconstrói a perspectiva de dignidade. Assim, torna-se urgente entender que os Direitos Humanos deve abrir-se a uma vivência política e ao desenvolvimento de uma abertura para o bem comum e o respeito aos diferentes.

Decerto os Direitos Humanos, sozinho, não é capaz de promover nenhuma política pública, pois esses direitos só se dinamizam com a força e a atuação das pessoas, transparecidos por de práticas individuais, coletivas ou por meio do Estado e das forças sociais que entendam serem esses direitos fundamentais a coletividade. O papel da educação em Direitos Humanos, em meio a esse arcabouço, é desenvolver uma discussão que parta da própria realidade humana, significando que quaisquer situações que, porventura mitiguem a condição humana e a sua dignidade devem ser extintas.

Nesse contexto, os Direitos Humanos “[...] por versar sobre a promoção e a satisfação de interesses e necessidades fundamentais [...] são construídos de acordo com a história e a cultura” (GUTIER, 2013, p. 49). O que demonstra sua inserção dentro de cada contexto, sendo incorreto apontá-lo como algo imodificável e incapaz de acompanhar os novos anseios, pois, os elementos históricos e culturais que circundam os Direitos Humanos reforçam a ideia de que eles são realidades voltadas à proteção humana e que evoluem a cada época. Assim, esses direitos não foram instituídos “todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 5).

Por conseguinte, e diante do alargado campo de proteção que os Direitos Humanos alcançam, reduzi-lo a uma conceituação meramente jurídica, sociológica ou religiosa, significaria apequenar o seu tamanho, incorrendo no risco de excluir outras óticas de parametrização.

No entanto, por uma questão didática, em busca de uma conceituação mínima, os Direitos Humanos podem ser definidos como “[...] uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana”. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida” (DALLARI, 2008, p. 7), ou também são os Direitos Humanos:

[...] aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida. Tais direitos fazem com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social cultural e política. Os direitos humanos se aplicam a todos os homens e servem para proteger a pessoa de tudo que possa negar sua condição humana. Com isso, eles aparecem como um instrumento

de proteção do sujeito contra todo tipo de violência. Pretende-se, com isso, afirmar que eles têm, pelo menos teoricamente, um valor universal, ou seja, devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens, em todos os tempos e sociedades (PEQUENO, 2016, p. 25).

A definição de Direitos Humanos, considerando o norte desse trabalho busca refletir para uma realidade que tem como finalidade o quanto as premissas desses direitos, historicamente construídos tutelam, também a realidade das comunidades tradicionais, afinal, essas comunidades guardam um patrimônio material e imaterial, consignados pelas vivências próprias de suas vidas, no contexto ambiental e cultural para qual o Estado deve “[...] respeitar esse direito, não intervindo e ao mesmo tempo garantindo que terceiros também não o façam”. (LOPES, 2013, p. 170).

Portanto, os Direitos Humanos são, em síntese, um pilar político importante da comunidade, no qual a todas as realidades sociais devem estar protegida. Assim, discutir e relacionar os Direitos Humanos é difundir a cultura do respeito à diversidade e aos valores humanos essenciais, além de instruir as pessoas a buscarem uma consciência cidadã e crítica frente as adversidades.

## **CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E DIREITO À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

Os povos quilombolas, estão entre aqueles que ao longo dos séculos foram excluídos e marginalizados, não obstante, percebemos que estes não se calam diante das atrocidades e perseguições sofridas. É importante frisar a realidade desses sujeitos sociais em nosso país, desde

o processo de colonização com a escravização negra em terras brasileiras, no início do século XVI; tendo sua continuidade até fins do século XIX, com a abolição da escravização negra. No decorrer de quatro séculos, pessoas foram colocadas em situações sub-humanas, destituídas de si mesmas, vistas como objetos, que alimentava a ganância e o poder de alguns, dentro de uma sociedade hierarquizada.

Nessa conjuntura social, o/a escravizado/a, lutou e construiu mecanismos para combater essas esferas de repressão. Um destes dispositivos foi o surgimento e criação dos quilombos, que a priori eram vistos como locais de liberdade e autonomia pelos/as negros/as escravizados/as; mas pelos/as senhores/as eram tidos como locais de fugitivos/as, que tentavam romper com a ordem escravocrata vigente. No Final do século XIX, e início do século XX, os povos negros deixam de serem objetos do sistema escravocrata e passam a serem considerados como pessoas livres, no entanto isso não se constituiu em direitos substanciais, que os incluiria dentro dessa sociedade; pelo contrário a liberdade não significou inclusão, valorização ou reconhecimento da pessoa humana; o que continuou foi a invisibilidade do estado para com essas populações, haja vista que, na maioria das vezes permaneceu à margem; não mais como objeto, com a exclusão, mas com estereótipos, vistos como inferiores, e sofrer pela desigualdade social, racial e principalmente educacional. Na Visão de Del Priore & Venâncio:

Por apresentar uma visão otimista do presente e do futuro, o final do século XIX e início do XX foram caracterizados- seguindo a moda europeia- como sendo uma belle époque. Havia, contudo, uma face sombria nesse período. O início da República conviveu com crises econômicas, marcadas por inflação, desemprego e superprodução de café. Tal situação, aliada à concentração de

terras e à ausência de um sistema escolar abrangente, fez que a maioria dos escravos recém-libertos passasse a viver em estado de quase completo abandono. Além dos sofrimentos da pobreza, tiveram de enfrentar uma série de preconceitos cristalizados em instituições e leis, feitas para estigmatizá-los como sub cidadãos, elementos sem direito e voz na sociedade brasileira. (DEL PRIORE & VENANCIO, 2010, pp. 219-220).

As palavras dos autores denotam de forma categórica como que a sociedade brasileira e suas instituições estatais, se utilizavam de mecanismos, para diluir e eximir os direitos dos povos negros. Na Visão de Fernandes (2008), não houve uma política de inclusão desses povos no pós abolição, pelo contrário, foram entregues à própria sorte, sem garantias de visibilidade, o que ocorreu foi uma cruel concorrência com o imigrante europeu, que teve ajuda do governo brasileiro, para ocupar os postos de trabalho, principalmente nas lavouras de café; desse modo, não restava outra opção, ou continuavam nas antigas fazendas em situações análogas à escravidão, ganhando menos que o concorrente europeu, ou ir morar nos grandes centros urbanos, dando origem as favelas, locais de grande pobreza, sem acesso ao saneamento básico, ao trabalho, a saúde e a educação.

Esse paradigma dualista e desigual perdura-se até a nossa contemporaneidade; apesar de várias conquistas que foram obtidas através das denúncias, lutas e embates, para a constituição de direitos, reconhecimento e valorização das identidades negras, principalmente à dos povos quilombolas do campo. No período entre 1888 à 1988, foram 100 anos de total silenciamento por parte do estado brasileiro, que não reconheceu e nem promoveu políticas inclusivas para ajudar a diminuir as disparidades sociais, principalmente no que concerne à educação. As

primeiras mudanças começaram a serem implementadas com a atual Constituição brasileira de 1988, segundo Souza:

Na constituição Federal Brasileira de 1988, a categoria ‘Quilombo’ ganha outra conotação. A entrada em vigor do Artigo 68 suscita uma ampla discussão sobre quem seriam os ditos ‘remanescentes de quilombos’ e sobre como haveriam de ser tituladas as suas terras. Esse debate ganha fôlego especialmente a partir de 1995, ano emblemático para a questão negra no País, pois é quando se realiza a Marcha Zumbi dos Palmares e o I Encontro Nacional de Comunidades Quilombolas (SOUZA, 2016, p.61).

As palavras da autora, salientam o papel que a constituinte de 1988 teve para que os quilombolas pudessem ter o “reconhecimento” por parte do estado pelo artigo 68 com o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que colocava como elemento norteador as políticas públicas para a titulação de suas terras, e o próprio termo quilombo, que diferentemente do que foi no período colonial e imperial, que era visto como local de fugitivos/as e foras da lei, agora passam a ser comunidades remanescentes de quilombos, ou seja, são considerados povos tradicionais, que tem uma história, cultura, religião e elementos que configuram sua pluralidade étnica.

Apesar do avanço que foi a constituição de 1988 no que se refere ao reconhecimento dos direitos dos quilombolas do acesso à terra, ao longo da década de 90 pouco se conquistou na regularização dos territórios de quilombos. Infelizmente, a previsão do direito na constituição não significou a realização desse direito na prática (BRASIL, 2012, p.18).

Na década de 2000, foi aprovado o decreto 4887/2003, que colocava como política de estado a prática do artigo 68 da Constituição, haja

vista que, muita coisa não tinha sido posta em pauta, e a partir desse momento as titulações dos territórios quilombolas teve uma alavanca- da, e muitos desses sujeitos históricos, conseguiram ser reconhecidos e valorizados com o direito à terra:

O Decreto concebe as comunidades quilombolas como territó- rios de resistência cultural dos quais são remanescentes os grupos étnicos raciais que assim se identificam. Com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a luta contra a opressão histórica sofrida, esses grupos se autodeterminam comunidades de quilombos, dados os costumes, as tradições e as condições sociais, culturais e econômicas específicas que os distinguem de outros setores da coletividade nacional. O Decreto apresenta, portanto, uma dimensão de existência atual dessas comunidades (SOUZA, 2016, p. 69).

A pesquisadora salienta como o respectivo decreto veio ratificar o que já primava a constituição, mas agora com melhores resultados, pois há uma preocupação em titular as terras dentro de uma conjuntura muito maior, colocando esses povos na condição de reconhecimento e valorização, e não de vulnerabilidade social. É importante ressaltar, que essas conquistas históricas foram implementadas através das pres- ções populares, que não vieram de cima para baixo, mas de baixo para cima. Nesse direcionamento, as políticas públicas são consubstanciadas ao longo de anos e debates, que fomentam rupturas com o sistema de exclusão, e se pautam pelas melhorias sociais. Desse modo, os povos quilombolas, conseguiram desde a década de 1990 ter um protagonis- mo social antes nunca visto na historiografia brasileira.

No que tange aos direitos educacionais, no ano de 2003 foi apro- vada a Lei 10.639/2003, que alterou o artigo 26 A, da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, corroborando para um empoderamento das identidades negras, haja vista que, com a aprovação dessa Lei em 2003, foi colocado como obrigatoriedade o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, em todas as instituições de ensino públicas e privadas do Brasil; sendo ministradas especificamente nas disciplinas de literatura, história e educação artística.

Além da respectiva Lei, no ano seguinte, em 2004, tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que também significou uma grande avanço como política educacional para a discussões das questões étnico raciais nos espaços escolares, com a produção de materiais didáticos e paradidáticos, na construção de currículos que valorizam as diversidades, haja vista que, a população brasileira é plural, com a construção de um povo diversificado, desse modo, o espaço educacional precisa ser o âmbito do respeito e da valorização das diferenças. Nessa perspectiva as populações quilombolas, podem ter sua história enfatizada de forma positivada, compreendendo o seu lugar e sua história na composição da sociedade brasileira, que contribuiu para o crescimento do país.

Outro marco muito importante, nas questões raciais e especificamente quilombola foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovada em 2012; ela é considerada um elemento dinâmico, pois sublinha essa nova modalidade de educação, juntamente com as Leis que mencionamos anteriormente, se constroem elementos para uma escola que valoriza as identidades, seus valores culturais, história, memória e ancestralidade desses povos tradicionais.

É nesse contexto mais amplo de produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, no Brasil, que a política educacional começa aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal. São as pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como importante questão social e educacional (BRASIL, 2013, p.415).

Dentro desse emaranhado de questões que permeiam o universo dos povos quilombolas, compreende-se a necessidade de mudanças estruturais, notadamente, estas vem promovendo o reconhecimento e a importância de um ensino democrático e diferenciado, levando em consideração, a realidade histórica, social e cultural desses sujeitos sociais. Apesar da legislação educacional vigente, empreender dispositivos de valorização dessas identidades étnico raciais, percebemos que na maioria dos sistemas de ensino, não há uma política educacional consistente e concisa, frente as especificidades quilombolas. Além disso, as escolas e seus respectivos currículos muitas vezes tentam silenciar a história desses povos tradicionais, também falta formação inicial e continuada, para que professores/as estejam preparados/as para um trabalho de inclusão educacional. Todos esses elementos que foram elencados, demonstram a ineficiência de políticas públicas, apesar de existir vitórias e melhorias para o ensino e valorização da história dos povos quilombolas.

As escolas inseridas em comunidades quilombolas, ou aquelas que atendem alunos/as desses lugares, necessitam primar por esse ensino diferenciado, levando em consideração que a Base Nacional Comum

Curricular, enfatiza uma base comum de ensino universal para todos os âmbitos escolares do país, sem deixar de valorizar a parte diversificada, ou seja, um currículo que responda aos anseios e paradigmas regionais, com suas especificidades.

Reiteradamente, o movimento quilombola, através da denúncia e enfrentamento, tem demonstrado as lacunas referentes as políticas educacionais, operacionalizadas no meio dessas comunidades, pois na maioria delas não existe professores/as quilombolas que são do próprio lugar, para poder lecionar, ter autonomia e propriedade para ensinar; partindo do pressuposto, que eles/as têm curso superior de pedagogia e dessa forma podem contribuir através das suas experiências enquanto quilombola, para a educação de seus pares. Este debate para a promoção de educadores/as quilombolas, trabalhando em suas próprias comunidades, é uma das bandeiras de luta desse movimento social. Mesmo que isso não seja possível em muitas realidades, mas é necessário que os/as professores/as tenham formação adequada para as questões étnico raciais, e consciência política, para contribuir com a valorização dessa etnia.

Em nossa realidade paraibana, foi aprovado o Plano Estadual de Educação da Paraíba, em 2015 e que tem a validade de dez anos, ou seja de 2015 à 2025. O respectivo plano foi elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação. Os dois primam por nortear as políticas educacionais por dez anos, colocando metas e estratégias para serem atingidas ao término desse tempo.

Com relação as políticas educacionais voltadas para os povos quilombolas, o PEE, tem se destacado com relação a esses povos tradicionais, haja vista que, o que foi elencado como metas para a inclusão

quilombola, atendem de forma sólida as reivindicações desses sujeitos sociais; já no PNE, não vemos ações contundentes que respondam aos anseios desses povos tradicionais; apenas de forma incipiente; é importante enfatizar que temos pessoas que contribuíram e contribuem para o debate e para a construção de políticas públicas destinadas às diversidades étnico raciais; a exemplo destas, podemos citar a professora da Universidade Federal da Paraíba, doutora Janine Marta Coelho Rodrigues<sup>4</sup>, que quando foi presidente do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, teve uma atuação voltada com ações que pudessem melhorar a vida das diversidades étnico raciais, no estado paraibano, sempre preocupada na elaboração e construção do PEE, contribuindo com suas experiências e valores, que ratificam a importância de uma sociedade plural e democrática.

Segundo o PEE (2015), em sua meta 16, busca ampliar a oferta de vagas na educação básica, com acesso e permanência, culminando na melhoria e na qualidade do ensino, para essas populações. Em suas estratégias enfatiza:

16.1. Estimular, mediante o regime de colaboração com a União e os municípios, a construção de creches e pré-escolas para o atendimento nas comunidades remanescentes de quilombos da Paraíba, até o último ano de vigência desse plano;

16.6. Incentivar a produção de livros e de outros materiais didáticos e paradidáticos que contemplem a história e a cultura dos po-

---

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2000); Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (1992), Professora Titular, Classe E, UFPB. Fez pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP com supervisão de Bernadete Angelina Gatti (2006). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente (GEPEFD)/UFPB; atuando no Programa de Pós Graduação stricto sensu em Educação/Mestrado e Doutorado.

vos quilombolas para o atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola;

16.10. Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as comunidades quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades; (PEE, 2015, pp: 101-102).

Enfim, todas essas legislações primam por melhorias no campo educacional e respondem aos anseios desses povos tradicionais, alargando a concepção de direitos, construídos através dos embates, tensões, lutas e resistências. Esperamos com esse trabalho, fomentar as discussões dos direitos humanos, voltados para os quilombolas .como também esperamos uma reflexão da coletividade que trabalha as questões de educação, cidadania e direitos, cultura popular, identidade e etnia, etc.; para desenvolvermos melhor uma consciência crítica que questione a situação atual da grande maioria das comunidades tradicionais em terem que apelar para o último recurso de resistência a opressão externa são os direitos humanos. Nas nossas experiências de pesquisa, nos deparamos cotidianamente com algumas comunidades quilombolas que encontram-se em franco processo de aculturação e etnocídio pela expansão irrefletida da cultura de massas. Pensamos que a Educação de modo geral, principalmente a Educação democrática , pensada como elemento de emancipação e evolução da nossa sociedade ,não poderá permitir-se a conviver com a desconstrução sistemática das culturas remanescentes das nossas origens ancestrais que são na verdade a nossa própria identidade como brasileiros, mas que esta em vias de desaparecer como temos testemunhado ao longo da história.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Das Relações Étnico Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone. (Orgs.). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola. In: CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone. (Orgs.). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL, Lei 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 01 de Outubro de 2016.

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Centro de documentação e Informação/Edições Câmara, 2013.

BRASIL, Território Quilombola Uma Conquista Cidadã: Material de Apoio para Oficina de Formação com Jovens Lideranças Quilombolas. Disponível em: <http://terradedireitos.org.br /2012/12/Cartilha-formação-com-jovens-quilombola.pdf>. Acesso em: 02 de Maio de 2017.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro (RJ): Elsevier, 2004.

DEL Priore, Mary & VENÂNCIO, Renato. Uma Breve história do Brasil. São Paulo: Planeta, 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos Humanos e cidadania. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. (o legado da “raça branca”). Volume 1. São Paulo: Globo, 2008.

GUTIER, Murillo Sapia. DIREITO COLETIVO INDÍGENA ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO E A CONSTITUCIONALIZAÇÃO SIMBOLICA. Disponível em: <[https://www.academia.edu/34193876/Direito\\_coletivo\\_ind%C3%ADgena\\_entre\\_a\\_implementa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_a\\_constitucionaliza%C3%A7%C3%A3o\\_simb%C3%B3lica](https://www.academia.edu/34193876/Direito_coletivo_ind%C3%ADgena_entre_a_implementa%C3%A7%C3%A3o_e_a_constitucionaliza%C3%A7%C3%A3o_simb%C3%B3lica)>. Acesso em 03.mar.2019

LOPES, SYGLEA REJANE MAGALHÃES. POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE. Lex Humana, Petrópolis, v. 5, n. 1, p. 160-182, 2013 ISSN 2175-0947 Disponível em: file:///C:/Users/O%202018/ARTGOS%20DO%20NUCLEO%20PROF.%20SILVESTRE/3371014-1-PB.pdf. Acesso em: 29. jul.2020.

PEQUENO. Marconi J.P. O FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; NÁDER, Alexandre Antonio Gili. Orgs. EDUCANDO EM DIREITOS HUMANOS - volume 1-Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. 2016. Ed Universitária. João Pessoa –PB.

SOUZA, Bárbara Oliveira. Aquilombar-se: panorama sobre o movimento quilombola brasileiro. 1. ed.- Curitiba: Appris, 2016.

TOSI, Giuseppe. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os direitos humanos na educação superior no Brasil. In: TOSI, G; FERREIRA, L F G; ZENAIDE, M N T; (Orgs.). A formação em direitos humanos na educa-

ção superior. No brasil: trajetórias, desafios e perspectivas: João Pessoa (PB): Editora UFPB, 2014.

PARAÍBA. Plano Estadual de Educação da Paraíba, Lei no 10.488, de 23 de Junho de 2015, Dispõe o Plano Estadual de Educação Paraíba. Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação da Paraíba, 2015.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS DES- DOBRAMENTOS NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Rusiel Junior<sup>1</sup>

Aureliana Tavares<sup>2</sup>

Adriana Barbosa<sup>3</sup>

**D**iscutir a temática da inclusão de pessoas com deficiências implica remeter o debate ao contexto histórico da educação, em que o olhar se volta à concepção pedagógica acerca da deficiência e suas implicações no pensamento educacional de cada época, buscando entender as influências dessas ideias para a educação e para o desenvolvimento das aprendizagens dessas pessoas.

---

1 Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Cmapus I, João Pessoa – PB – Brasil. Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE). Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE). Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Formação Docente (NEPESF). E-Mail: junior.targino45@gmail.com

2 Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Cmapus I, João Pessoa – PB – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE). Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente. E-mail: tavares.aureliana@gmail.com

3 Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Cmapus I. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente. E-mail: adrianaramemartins@hotmail.com

A história das pessoas com deficiências denotam como são tratados, em sua maioria, ao longo dos séculos como excluídos, tendo em vista as condições desfavoráveis que lhes são propiciadas, o que dificulta seu processo de inclusão na sociedade. Destarte, vamos observar como esse processo vem se construindo ao longo dos tempos, no contexto brasileiro.

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde – PNS/2013 constatou que no Brasil dentre 200,6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes 6,2% possuía pelo menos uma das quatro deficiências estimadas na pesquisa: intelectual, física, auditiva e visual. A pesquisa buscou analisar as pessoas com deficiência temporária ou permanente, progressiva, regressiva ou estável e intermitente.

De acordo com esta realidade, numa sociedade que rege sob a influência globalização, o desejo de se padronizar comportamentos e práticas, reforça a intenção de normalização da civilização dificultando a inclusão escolar dessa minoria que muitos ainda vivem na escuridão.

A homogeneização dos currículos escolares através da representação da base curricular está contida no estabelecimento dos “Parâmetros Curriculares Nacionais,” que reproduz a atividades uniformizadas, conduzindo a uma conduta indiferenciada dos mestres diante das necessidades dos alunos (SKLIAR, 1998).

Portanto, o currículo escolar vem sendo conduzido através dos efeitos do mundo globalizado, e nessa concepção, a globalização vem impondo um padrão comum para a escola, apesar de conter no seu discurso respeito às diferenças, mas o que se observa na prática é a uniformização dos conteúdos, que

as ações, tanto em termos de políticas públicas como de objetivações curriculares, não têm considerado as implicações sociais que envolvem o ato educativo e que constituem saberes distintos, não se subordinando, de forma absoluta, uns aos outros ( DORZIAT, 2007, p.59)

Com base nas informações, podemos inferir que as políticas educacionais estão fortemente ligadas às políticas de globalização, reforçando assim, a uniformização da escola e com isso formando sujeitos individualistas, consumistas e produtivos, conseqüentemente excluídos do ambiente escolar, os que não apresentam essas competências.

Podemos observar que as instituições formadoras estão convocadas a assumir o compromisso de desenvolver práticas educativas que dialogue com os vários campos de saberes permitindo que a função social dessas instituições possam legitimar a formação cultural do educando em sua totalidade, e o currículo pressupõe esse caminho a ser percorrido.

## **OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS RUMO À INCLUSÃO DE TODOS**

Percebemos que há um grande desafio para a escola incluir todos, já que predomina no ambiente escolar a visão do pensamento neoliberal, pragmático e competitivo.

A construção de uma escola inclusiva infere a necessidade de garantir a permanência qualificada de todos na escola, bem como a qualificação de todos os educadores, e que esses profissionais trabalhem numa perspectiva educativa crítica. Para isso, a escola deverá pensar uma educação mais humanitária e justa, levando em conta as habilida-

des e não as deficiências dos sujeitos, incorporando conceitos de interdisciplinaridade, a troca de saberes na constituição de experiências positivas para todos e a sensibilização de modo a facilitar a aprendizagem e a inserção dos alunos na escola.

Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade (FREIRE, 2007, p. 98)

Na sociedade dinamicamente em fase de transição a educação é o elo que estabelece a ligação entre as pessoas com deficiências e sua interação na sociedade. A educação é o berço da civilização e matriz das ações públicas capaz de favorecer uma mudança desse porte.

Uma educação inclusiva se constrói com novos olhares, novas ações pedagógicas, novas vertentes educacionais. Capaz de promover ações inovadoras com base na formação e transformação dos educandos, pois à medida que amplia o universo do saber da população abre-se um espaço na sociedade, na busca por seus direitos de forma sistematizada, ou seja, consciente.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, com os sistemas de ensino.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimento de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

## **AS DIFICULDADES ENFRENTADAS ENTRE EDUCADORES E ESPECIALISTA NA INCLUSÃO ESCOLAR**

As discussões sobre o tema da inclusão, entre os educadores e especialistas, têm-se dado de forma muito polêmica. Há uma corrente que defende a inclusão de todos independente de sua deficiência, em classes comuns, e outros que entendem a inclusão como utopia, pois o sistema educacional não está preparado para receber essa clientela.

Apesar do avanço nos aspectos legais<sup>4</sup>, o Censo Escolar de 2017, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP indica que os alunos que apresentam deficiências estão em torno de 796.486, e ainda, permanecem em salas especiais, sendo que apenas 174.8860 estão frequentando escolas regulares. E, observa-se que o debate acadêmico ocorrido em seminários e conferências a respeito da escola inclusiva dar-se em sua maioria no plano das ideias e pouco têm apresentado soluções práticas.

Nunes (et. all, 1998) em pesquisa realizada analisou um conjunto de 149 dissertações de mestrado na área de educação especial, encon-

---

<sup>4</sup> Dentre eles destacam-se: Constituição Federal de 1988; Conferência Mundial sobre necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, 1990); Plano Decenal de Educação para todos (1993/2003); Política Nacional de Educação Especial – MEC (1993).

trou apenas dez pesquisas sobre integração de pessoas com deficiência, sendo que nem todas elas se referiam à avaliação de práticas educacionais em que os alunos com deficiência frequentassem as mesmas classes que os alunos sem deficiência. A preocupação do pesquisador foi conhecer as maneiras e estratégias que viabilizam a inclusão de crianças com deficiência mental, pelas dificuldades que elas implicam, uma vez que a inclusão desses alunos, em classes comuns de escolas regulares, envolve aspectos de caráter propriamente educacional, pois são dificuldades de capacidade intelectual e de aprendizagem. Segundo Krynsky (1969) a questão do isolamento social infere em três fatores essenciais que seriam

*Primeiro:* a sua possibilidade limitada de perceber, pensar, julgar e avaliar, dificulta, se não impossibilita, a exploração do mundo ao seu redor.

*Segundo:* os seus pais, sendo frustrados frequentemente pelos familiares, vizinhos e amigos, por pena ou preconceito, comunicam os seus sentimentos conscientes ou inconscientemente para as crianças, entre outros, mantendo-as longe das demais.

*Terceiro:* desde que os excepcionais<sup>5</sup> não acompanham o desenvolvimento dos seus colegas de idade, ou melhor, se distanciam cada vez mais deles, encontram cada vez maiores dificuldades para achar companhia. Daí surge os problemas de solidão. (p.147)

Lutamos pela inclusão para que fatos relacionados a esses deixem de existir. Que as limitações existentes em cada ser não os tornem incapacitados ou inferiores aos demais alunos nas salas de aulas, cada um de nós temos nossas limitações e incapacidades e o desenvolvimento do trabalho em equipe faz com que haja essa interação entre as pessoas.

---

<sup>5</sup> Termo utilizado na época, hoje pessoa com deficiência intelectual.

É nessa conjuntura apresentada que, ainda, muitas escolas e educadores não estão devidamente preparados e aparelhados para atender as necessidades educativas das pessoas que apresentam deficiências em classes comuns do ensino regular, pela ausência de uma formação adequada e continuada, que envolve conhecimentos técnicos/especializados.

Muitos dos educadores ainda não se sentem preparados para romper com a prática segregadora, há o medo de mudanças radicais e por vezes não acreditam que a escola possa ser um ambiente em que todos desenvolvam formas diferenciadas de aprendizagem. Em geral percebem a inclusão, somente como inserção dos alunos das classes especiais para o ensino regular junto com as outras crianças ditas “normais”. Segundo Lunardi<sup>6</sup>, o binômio inclusão/exclusão, não pode ser mais pensado como forma antagônica, em que a exclusão sustenta-se pelo contrário, pela sua posição; em que o ser excluído é o antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente a necessidade da implementação de políticas direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência e formulação de práticas de ensino que melhor atendam as especificidades de cada aluno, garantindo, dessa forma, a construção de um ambiente escolar acessível e integrador.

---

<sup>6</sup> [http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiatec\\_artigos/inclusão\\_educacao\\_ssurdos/texto70.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiatec_artigos/inclusão_educacao_ssurdos/texto70.pdf). Acessado em 02 de agosto de 2020.

Nesse aspecto, apesar da insuficiência de recursos humanos e materiais para a execução de determinadas políticas públicas, e da inexistência de consenso e unidade no que tange a esse tema entre os educadores e estudiosos da área, e inúmeros debates acerca da implementação, dificuldades, limitações, dentre outros entraves, é inegável o avanço da educação inclusiva na integração dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, diante dos inúmeros estudos e políticas públicas efetivadas ao longo dos anos, bem como a qualificação e aprimoramento dos profissionais da educação diretamente ligados ao atendimento as pessoas com deficiência no ambiente escolar. Destarte, foram colocadas em práticas novas formas e protocolos de ensino e atendimento, que estão em constante aprimoramento, a essas pessoas.

Ademais, é importante destacar a importância do atendimento empático e afetivo no acolhimento desses indivíduos nos estabelecimentos de ensino, devendo as escolas adequar sua infraestrutura e reestruturar seus currículos e políticas pedagógicas para melhor atender as pessoas com deficiência e suas necessidades.

Por fim, ressalta-se que, apesar do importante avanço na área objeto do presente estudo, é imprescindível o constante debate e o cumprimento das orientações oficiais, pretendendo a real integração ao sistema regular desses indivíduos, que foram segregados durante décadas, nas políticas públicas de ensino. Outrossim, o desafio é expressivo, demandando tempo, investimento público e permanente diálogo entre os diferentes segmentos da sociedade, no intuito de efetivar os direitos e garantias constitucionais das pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Pesquisa Nacional de Saúde . Ciclo de Vida: Brasil e Grandes Regiões. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro. 2015.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Visitado em: 15 de junho de 2017.

CONVENÇÕES E DECLARAÇÕES DA ONU SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_ONU\\_PD.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php)> Acesso em: 22/06/2017.

Dorziat, A. Políticas e práticas inclusivas. Estudo comparativo Brasil-Portugal. Lisboa. Relatório de Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. 2008.

Dorziat, A. (2009). A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. Revista Brasileira de Educação,15, n.2, 269-288.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 30ª edição. 2007.

Plataforma Laboratório de Dados Educacionais da UFPR. Núcleo de Políticas Educacionais. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>> Acesso em 05 de janeiro de 2017.

RODRIGUES, Irene Elias. Educação Inclusiva: Um desafio para o século XXI. Série Estudos Reunidos. Vol 16. Jundiaí, Paco Editorial. 2016

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos – Rio de Janeiro. WVA, 2010.

\_\_\_\_\_. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. [s.d] Disponível em: <[https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_)

SOBRE\_DEFICIENCIA\_NA\_ERA\_DA.pdf?1473203540>. Acesso em: 26 de outubro de 2017.

SASSAKI. Romeu kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Publicado em 12 de março de 2014. Disponível em:

<<http://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>> Acesso em: 30 de outubro de novembro de 2017

SILVA. Otto Marques. A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/suas/revisoes\\_bpc/biblioteca-virtual-do-beneficio-de-prestacao-continuada-da-assistencia-social/textos\\_beneficio\\_de\\_prestacao\\_continuada/estudos\\_e\\_artigos\\_bpc/assistencia\\_e\\_inclusao\\_lucieneoliveira.pdf.artigo](http://www.mds.gov.br/suas/revisoes_bpc/biblioteca-virtual-do-beneficio-de-prestacao-continuada-da-assistencia-social/textos_beneficio_de_prestacao_continuada/estudos_e_artigos_bpc/assistencia_e_inclusao_lucieneoliveira.pdf.artigo)> Acesso em: 10 de novembro de 2017.

TAVARES, Aureliana.; BARREIRO, Ana Maria. O papel do educador na sociedade pós-moderna. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 1227-1238, nov. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10162>>. E-ISSN:1519-9029.

TAVARES. Aureliana da Silva. A contribuição freireana para a formação docente rumo à inclusão. João Pessoa: Sal da Terra, 2016.

# EDUCADOR HOSPITALAR: Um profissional humanizado

Aline Freire Falcão<sup>1</sup>

Márcia Regina Soares Stocchero<sup>2</sup>

Janine Marta Coelho Rodrigues<sup>3</sup>

 professor que trabalha em classe hospitalar se diferencia daquele que está em classe regular porque possui, primeiramente, a ligação direta com o familiar do aprendiz e com um ambiente diferente do habitual, o hospitalar. Logo, esse professor precisa de uma formação diferenciada, pois assumirá um atendimento escolar complexo e com algumas adaptações, tanto para ele como para a criança/adolescente e seu familiar ou acompanhante.

Sabe-se que é na família que a criança dá início ao contato social e cultural, recebendo educação e saberes indispensáveis que impulsionam seu crescimento intelectual, emocional e social, e estabelecem suas primeiras ligações afetivas, possibilitando assim a integração da criança no mundo adulto. Educar e aprender são procedimentos naturais e permanentes na vida de todo indivíduo. Sendo assim, podemos conceber a educação como um processo iniciado no momento do nascimento da criança, sendo os pais seus primeiros mestres.

Além da família, a escola exerce a função de promover o desenvolvimento integral da criança. A escola e a família compartilham funções sociais que contribuem e influenciam na formação do ser como cidadão. A família exerce a responsabilidade de cuidar, educar, proteger e desenvolver laços afetivos com os filhos. A escola desempenha o papel de transmitir e preservar o acervo cultural e cognitivo construído pela humanidade, possibilitando perpetuar a história da civilização para as novas gerações.

Embora a escola seja concebida por muitos como o único espaço propício para a criança receber os saberes que promoverão seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural, vários educadores, como Gado-tti (2005), Gohn (2005), entre outros, acreditam que a aquisição de saberes não se restringe apenas ao contexto escolar. Outros espaços, como por exemplo, os hospitais, considerados locais não formais de educação, também podem promover o desenvolvimento integral da criança e do adolescente hospitalizados.

Esses ensinamentos fora do contexto escolar são legalizados pelo Ministério da Educação e Cultura e pela Secretaria de Educação Especial, que asseguram os direitos desses indivíduos enquanto cidadãos, garantindo que: “o atendimento educacional especializado pode ocorrer fora de espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende” (BRASIL, 2001, p. 53).

Este estudo objetiva compreender o perfil do professor que trabalha em ambiente hospitalar, com o intuito de colaborar com futuras pesquisas que possibilitem descrever quem é esse indivíduo e o que o diferencia dos outros educadores. Assim, podemos perceber como o trabalho humanizado e a capacitação adequada beneficiam o curso e a dinâmica da pedagogia hospitalar.

## DIREITOS EDUCACIONAIS DO ALUNO HOSPITALIZADO E AS ESPECIFICIDADES DO EDUCADOR HOSPITALAR

Nas últimas décadas, foram feitos muitos progressos na redução da pobreza, na melhoria da saúde e na inclusão escolar. Apesar dos avanços, cerca de 27 milhões de crianças e adolescentes ainda sofrem privação de pelo menos um de seus direitos fundamentais, quase 2 milhões estão fora da escola (...) (UNICEF, 2019, p.17).

De acordo com dados da UNICEF, 2 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola, a maioria pertencente às camadas mais vulneráveis da população como “pobres, negros, indígenas e quilombolas”. Isso acontece porque “muitos deixam a escola para trabalhar e contribuir com a renda familiar; outros têm algum tipo de deficiência”. (UNICEF, 2019 p. 23).

Porém, alertamos que nesse cálculo não foi computado o contingente de crianças e jovens que não frequentam as escolas regulares devido à situações de enfermidades crônicas, doenças ou hospitalização. Infelizmente, é um grande desafio garantir a essa população excluída o direito à educação escolar.

Desse modo, para revertermos o quadro de exclusão de crianças e jovens hospitalizados ao acesso educacional é preciso que a escola vá ao encontro desse universo, e, para isso, é imperativo a implantação de políticas públicas que disponibilizem o acesso à educação a esses indivíduos em todos os hospitais brasileiros.

Para que o direito à educação seja efetivado e reconhecido de forma plena não basta apenas implantar um serviço de atendimento pe-

dagógico no hospital. É preciso que seja desenvolvido um trabalho de qualidade, que incida na demanda da formação do profissional envolvido nesse trabalho. O trabalho em hospitais é concebido como uma modalidade de ensino que visa fornecer assistência educativa às crianças e adolescentes hospitalizados (FALCÃO; FALCÃO; STOCCHERO, 2019).

A escolarização em classes hospitalares é a única forma de garantir a efetivação do direito à educação para esses indivíduos. A **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, teve em seu texto a inclusão da Lei nº 13.716 de 2018 no Art. 4º-A, que diz que:

É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 2018, p.2).

Conforme vimos anteriormente, ainda há grandes problemas em relação ao acesso e permanência do aluno na escola regular brasileira, e isso é um trabalho que precisa da integração de alguns órgãos. É importante atender à necessidade educacional daqueles que se encontram hospitalizados, pois embora haja conquistas e avanços nessas discussões, ainda estamos muito longe de uma escolarização eficaz para esses alunos impossibilitados de frequentar as salas de aula de uma escola regular.

A atuação do professor no contexto hospitalar não se resume a um papel de mero transmissor de conhecimentos cujo objetivo seja ocupar o tempo ocioso das crianças ou entretê-las na tentativa de mi-

nimizar a dor e o sofrimento pelos quais estão passando. Vai além, pois o professor hospitalar é o profissional que tem como meta não apenas a promoção do desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento socioafetivo da criança interna, auxiliando-a:

a sair das amarras do estado de vitimização, devido à dor física ocasionada pelos tratamentos invasivos e dolorosos e o sofrimento emocional ocasionado pela ameaça de uma possível morte, desenvolvendo através do trabalho pedagógico o desejo pela vida e a superação das dificuldades (ORTIZ; FREITAS, 2005, p. 54).

Portanto, o profissional da educação como, por exemplo, o pedagogo, ou de áreas afins, como o psicopedagogo, precisa possuir ou desenvolver habilidades essenciais no exercício de suas ações educativas com crianças e adolescentes em ambiente hospitalar.

Segundo Ortiz e Freitas (2005, p.62) o profissional que atua na área educacional hospitalar deverá apresentar “ações que transcendem o viés meramente ocupacional ou tarefairo”, estabelecendo uma relação interpessoal baseada na confiança, na aceitação, no respeito às limitações da criança, para que o educando possa sentir-se em um ambiente seguro e motivado a aceitar a relação educativa como um ato amoroso que lhe é oferecido.

Na mesma direção, Rodrigues (2012) afirma que o profissional educacional deverá atuar como colaborador, mediador, facilitador de construções do conhecimento. Porém, nessa interação é essencial que seja estabelecida uma relação educativa tendo como suporte a afetividade, amorosidade como elemento básico entre o profissional e o aprendiz hospitalizado para que a aprendizagem flua de forma plena e eficaz.

A professora estará diante da diversidade de fatores contraditórios que envolvem a criança em tratamento, vivenciando em seu fazer docente restrições impingidas pelo diagnóstico e pelo tratamento, mas também encontrará possibilidades na oportunidade de ensino e aprendizagem da criança (SOUZA; ROLIM, 2019, p.2).

Objetivando um processo de ensino-aprendizagem proveitoso, Rodrigues, Santos e Filho (2019) afirmam que o profissional que atua na área educacional hospitalar precisa manter-se atualizado, investindo continuamente na sua formação e capacitação profissional, considerando que a produção de conhecimento é dinâmica, acumulativa e está em constante evolução.

Sendo assim, o profissional educacional hospitalar, bem como os que se encontram em processo de formação, precisam desenvolver habilidades e competências que extrapolam as teorias e metodologias advindas exclusivamente de teóricos educacionais. Enfatizamos que o profissional educacional deverá lembrar-se constantemente de que o aprendiz que se encontra hospitalizado é aluno, mas, sobretudo é paciente.

Logo, o enfermo hospitalizado é obrigado a experimentar e se adaptar a procedimentos invasivos, exames laboratoriais, punções, curativos que não faziam parte de sua rotina. Esses procedimentos invasivos, como lembram Ortiz e Freitas,

traz consigo a percepção da fragilidade, o desconforto da dor e a insegurança da possível finitude. É um processo de desestruturação do ser humano que se vê em estado de permanente ameaça (ORTIZ; FREITAS, 2005, p.27).

Essa ameaça é vivenciada algumas vezes pela criança ou jovem hospitalizado através do sentimento do medo da morte, da dor, ou da

constatação do sofrimento e da morte de outro paciente. Essa cruel realidade pode ser enfrentada pelo enfermo hospitalizado com sintomas psicossomáticos como: passividade, agressividade, irritabilidade, distúrbios do sono e do apetite. Desse modo, como podemos perceber, a doença e a hospitalização são situações que agridem o corpo da criança, afetando não apenas o físico, mas também o aspecto emocional.

Em vista disso, o profissional educacional hospitalar, ao realizar o atendimento ao aprendiz/paciente, precisa buscar saberes procedentes de áreas afins, como Psicologia, Medicina, Educação Especial e Psicopedagogia, além de buscar conhecimentos sobre Desenvolvimento Infantil, Psicopatologia, Transtornos Invasivos, entre outros.

Nessa perspectiva, Barros (2007, p.269) justifica a importância desses múltiplos conhecimentos para que o educador possa:

esclarecer ao professor da escola de origem aspectos centrais de sua enfermidade o que exatamente ela tem, como e quando vai melhorar, qual o alcance desta melhora, o que fazer e o que não fazer na escola regular para ajudá-la e qual a justificativa para cada uma destas medidas.

Acreditamos que os saberes advindos das diversas áreas são importantes não apenas pelo fato de poderem capacitar o educador hospitalar a dar informações ou esclarecimentos ao professor da escola de origem da criança sobre sua doença. Esses conhecimentos são necessários também ao próprio educador hospitalar porque, por meio deles, é possível compreender as possibilidades, limitações e implicações das doenças sofridas pelos aprendizes na área física, psicológica e educacional.

Desse modo, o profissional terá a devida habilidade em propor atividades educacionais considerando as reais possibilidades desses pacientes que também são aprendizes, evitando, por conseguinte, extrapolar seus limites.

Assim, o espaço hospitalar liberta o educador do modelo tradicional escolar, mas com o compromisso de fazer com que seu aluno reflita e transforme sua realidade, no intuito não só de resgatar a escolaridade, mas fazer algo que promova o crescimento humano (MATOS; MUGIATTI, 2009).

Esses professores devem também levar em consideração as situações que ocorrem no hospital e implementar técnicas destinadas a instigar a criatividade dos alunos, aprimorando suas habilidades e sua capacidade de criar e recriar. Além disso, o educador precisa unir os contextos individuais de cada um e integrar os familiares e os profissionais de saúde ao atendimento (RUIZ; NAVALÓN; ROJAS, 2016).

As ações em locais diversificados propiciam o desenvolvimento e fortalecem as habilidades dos educadores, pois requerem uma atuação educacional que agregue o atendimento às necessidades individuais de cada aluno e a realização de atividades integradas e sistemáticas adequadas ao momento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu investigar o perfil do professor que trabalha no ambiente hospitalar, frisando a importância de que ele precisa ter um olhar diferenciado e ações integradas com outros profissionais para atuar nessa área, estabelecendo momentos de aprendizagem importantes para aquele que se encontra em situação de cuidados com a saúde.

A pedagogia hospitalar faz parte de um mundo bem complexo da educação. É uma área que requer mais esclarecimentos e ampliação das informações, além de materiais que tragam atualizações, proporcionem o interesse e forneçam aos profissionais que queiram ensinar nesses ambientes outras possibilidades de recriar a educação. Sabe-se que é uma opção de atuação educacional para aqueles que se interessam em trabalhar em hospitais.

As pesquisas encontradas sobre o assunto nos últimos anos em periódicos com publicações relevantes foram bem escassas, e algumas não retratavam o que este estudo pretendeu abordar, com temáticas referentes à educação continuada em saúde que fogem do tema em questão.

Sabe-se que a pedagogia estuda contextos educacionais, sejam eles escolares ou não. Sendo assim, alguns processos distintos de educar são formas de aprendizagem que o projetam para outras reflexões profissionais além dos limites da sala de aula, tornando-o multifacetário e promovendo uma escolarização para a vida, uma aprendizagem humana e moderadora, respeitando sua singularidade como indivíduo.

## REFERÊNCIAS

BARROS, A. S. S. Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares. *Revista Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 73, p. 269, set./dez. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: MEC, 2018.

FALCÃO, A.M.; FALCÃO, A.F.; STOCCHERO, M.R.S. Educador e educando no contexto hospitalar: atendimento pedagógico diferenciado. In: RODRIGUES, J. M. C. (org.) Atendimento Diferenciado: Ações educativas inovadoras. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

GADOTTI, M. A. Questão da educação formal/não-formal. In: Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Institut international des droits de l'enfant, Sion. Anais. Sion: [s. n.], p. 1-11, 2005.

GOHN, M. G. Conselhos gestores e participação sociopolítica. Educação não-formal e cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 82, n. 2000/2002, p. 70-77, jan./dez. 2001.

ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. Classe hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Editora Universitária da UFSM, p.62, 2005.

RODRIGUES, J. M.C. Classes Hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RODRIGUES, J. M.C; SANTOS, S. T. A.; FILHO, I. D. A formação profissional, transitando ente educação e saúde: avanços e desafios. In: RODRIGUES, J. M. C. (org.) Atendimento Diferenciado: Ações educativas inovadoras. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

RUIZ, A.P.; NAVALÓN, B. S.; ROJAS, D. G. Educação inclusiva em contextos inéditos: a implementação da Pedagogia Hospitalar. *Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude*, Colômbia, 14 (2), p.1507-1522, 2016.

SOUZA, Z. S.; ROLIM, C. L. A. As Vozes das Professoras na Pedagogia Hospitalar: Descortinando Possibilidades e Enfrentamentos. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n.3, p.403-420, jul./set. 2019.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. Coordenação editorial Elisa Meirelles Reis [et al.]. São Paulo: UNICEF, 2019.

# ESCOLA DE QUALIDADE: Democratiza o ensino

Márcia Lustosa Felix Guedes<sup>1</sup>

 debate contemporâneo sobre a escola pública, gratuita de qualidade social, tem a convicção de oferecer um ensino com princípio ético que respeita a diferença e a individualidade presente no âmbito escolar. Uma vez que a escola deve proporcionar educação de qualidade para todos, considerando as diferenças singulares presentes. O foco da gestão escolar, neste caso, deve-se basear em critérios democráticos. Junto à comunidade, buscando caminhos para torná-la cada vez mais competente e capaz de cumprir seu papel na sociedade.

Os gestores e docentes devem se envolver, em proporcionar um ensino de qualidade, com princípios democráticos. A gestão escolar consiste num espaço de mobilização da competência e do envolvimento das pessoas coletivamente, por meio da participação ativa e competente, na intenção da realização dos objetivos educacionais e, comprometida com o projeto político- pedagógico configurado com a identidade da comunidade aonde se insere.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba– UFPB. Dr<sup>a</sup>. Em Políticas Públicas Educacionais. Docente da Educação Básica:Email:marlusgue5@gmail.com

A escola como representação social, deve trabalhar a prática dos conteúdos sociais, alinhados com os saberes advindos do contexto cultural do aluno, buscando a verdadeira qualidade do ensino, alinhada as orientações advindas da BNCC, que estabelece proposta curricular para os sistemas de ensino, tendo como base o ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das competências.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Democracia de acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2003) quer dizer: governo do povo; soberania popular. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e na distribuição equitativa do poder.

Oliveira (2010) assevera que não se pode mencionar o projeto político-pedagógico sem se considerar, em primeira instância, a questão da gestão democrática, cujo estudo na escola, sugere um repensar sobre os sistemas de ensino e as condições de autonomia para a elaboração do projeto político-pedagógico, visando à qualidade, à eficiência e à equidade do sistema de educação. A equidade referente à educação significa oportunidades educacionais iguais para todos os cidadãos, sem a existência de critérios discriminatórios, como renda, sexo, raça ou religião. De modo que a Constituição Federal de 1988 traduz em seu inciso IV do art. 3º “o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Neste sentido, a democracia é um desafio permanente e a expressão mais viva da sua natureza; pauta-se pelo grau de participação e envolvimento coletivo de todos em prol de uma causa comum.

Compete ao gestor educativo a capacidade de planejamento, liderança, iniciativa de criação de espaços e clima de reflexão e experimentação, como bem assevera (ARAGÃO, 2017, p.552), “podemos afirmar que liderança não se impõe, se conquista”, mediante este argumento, compreende-se que a gestão escolar consiste num espaço de mobilização da competência e do envolvimento das pessoas coletivamente para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização dos objetivos educacionais. Nesta direção, “liderança é a realização de uma meta, por meio da direção de colaboradores humanos”. “O ser humano que comanda, com sucesso, seus pares, para atingir objetivos pré-estabelecidos, é um líder”. (ARAGÃO, 2017, p.553).

Promover a gestão democrática da escola exige dedicar tempo para concretização do processo participativo de discussão e decisão. Para tanto, “isso significa um ônus, pois torna mais pesada uma carga de trabalho já sobrecarregada, que tenderá a diminuir se mais pessoas se envolverem” (BRASIL, 2013, p.16).

A transformação da escola acontece com maior frequência em situações nas quais gestor e comunidade escolar (funcionários, professores, alunos e pais) se envolvem diretamente no trabalho realizado em seu interior. A valorização do trabalho coletivo é ação primordial da gestão democrática.

Para Procópio (2007), a gestão democrática deverá se materializar pela tomada de decisões de forma deliberada pelo contexto escolar, através do conselho escolar, do conselho de pais e mestres, e do grêmio estudantil. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº. 9.394/96 assegura a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas voltadas para a produção dos conhecimentos dentro e fora da escola.

A gestão, nos limites da escola, deve assumir um caráter ideologicamente democrático. Supõe-se que através desse caminho se pode alcançar um PPP, capaz de impulsionar práticas efetivas na elaboração e construção do projeto, que suscitará um ensino educacional, centrado na participação de todos a favor da equidade social.

Constata-se, então, que o termo gestão alcança um lugar de destaque no meio acadêmico, nos movimentos sociais, no interior das escolas e no discurso governamental. Sob o ponto de vista escolar, a gestão aparece ligada à figura do gestor, sujeito que é responsável pela condução dos processos administrativos e pela filosofia pedagógica da escola. O seu papel é articular um processo criativo, autônomo e democrático para a construção de um ambiente escolar que amplie as perspectivas dos professores e dos alunos.

Ao falarmos de uma gestão democrática, o currículo também assume um papel determinante com expressão no PPP. Na nova concepção do conhecimento, a gestão do currículo está presente no contexto da vida acadêmica uma vez que o currículo representa os saberes culturalmente acumulados, hábitos, atitudes e valores no sentido axiológico, desde o planejamento participativo até as mais diversas formas de inter-relações dos agentes educativos (VEIGA, 2001).

Nessa perspectiva, convém assinalar que a valorização de conceitos como democracia e descentralização de poder, sobretudo do gestor no âmbito escolar surgiu como fortes componentes na escola de caráter social atual.

Desse modo, é possível evidenciar a relevância da democracia e sua influência na escola, com olhar nas relações sociais e educativas sob o viés da participação e do debate.

A democratização, por suas características e legado histórico, assume na escola um caráter mais amplo, no sentido de promover o acesso e permanência aos benefícios do conhecimento escolar e, ao mesmo tempo, favorece a participação da comunidade escolar no processo de escolha e de gestão das políticas educacionais e administrativas que serão implantadas na escola.

O processo educativo democrático em sua prática pedagógica exige postura e atitude coletivas em prol de projeto maior, educativo emancipatório.

Com isso, é possível perceber as diferenças entre uma gestão de caráter democrática que se opõe a um modelo anterior, baseado em escolhas políticas. No primeiro caso, há clara tendência de se escutar todas as instâncias antes de se desenvolver qualquer trabalho na escola; no segundo, as proposições não eram discutidas, mas impostas como diretrizes do Sistema de Educação.

## **NESTE SÉCULO XXI: um olhar diferenciado na dimensão pedagógica.**

A educação brasileira, neste século XXI, enfrenta alguns desafios que exigem da escola um repensar em torno de suas funções administrativa, pedagógica e relacional requer dos protagonistas da escola, não desistirem da luta contra os ditames advindos do âmbito da produtividade capitalista, que ainda insistem em advogarem nos contextos educativos escolares.

Paulo Freire (1996) evoca de maneira clara a necessidade de uma postura genuinamente democrática no interior da escola. Entre as suas diversas propostas para educação, o gerenciamento da democracia,

como uma vertente essencial para a formação do aluno, é um dos pontos para o fortalecimento da escola. O diálogo freireano (1996), significa, em educação, o fomento à transformação, pelo engajamento de todos em prol das necessidades sociais subsidiadas por uma prática dialética, através da qual se problematiza não apenas o dizer, mas, sobretudo, o fazer pedagógico educacional.

Subentende-se que incentivar a participação de todos no processo constituinte do PPP, possibilitara definir linhas pedagógicas- administrativa e financeira para a escola, definindo os papéis dos sujeitos da educação, considerando suas singularidades específicas.

O diálogo reverbera na direção de atividades que ligam, de maneira efetiva, a escola com o mundo, com suas significâncias e referências.

Assim, acredita-se que a escola passa a ser um canal de comunicação que captura o mundo e permite que os processos pedagógicos se tornem uma via de formação crítica dos sujeitos escolares.

Tais práticas favorecem o processo educativo, e o papel do gestor escolar é imprescindível para oferecer a ampliação do saber educacional.

Nesse pensamento, a escola pública brasileira para se situar em seu tempo e modernizar-se, deve pautar-se sobre três eixos: a democratização dos fazeres pedagógico-administrativos, financeiro e a descentralização das práticas políticas escolares. Esses eixos procuram oferecer oportunidades à população a ter acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade, e de outro, oferecer opção de maior participação dos sujeitos da educação no processo de gestão escolar.

Para Neri e Santos (2001), a construção da gestão democrática revela o reconhecimento da educação como um direito da cidadania,

cujo enfoque se contrapõe ao centralismo, à burocratização, ao conservadorismo e à representação do poder dominante no contexto da educação.

Nesse cenário, A Base Nacional Comum Curricular - (BNCC), propõe na proposta curricular das escolas, trabalhar os saberes sistematizados, com um novo olhar pedagógico voltados para dez competências que permeará todos os níveis da educação básica. “A utilização dos conhecimentos historicamente construídos, sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (RAMOS; RODRIGUES; SANTOS, 2019, p. 29). Nesta nova perspectiva de proposta curricular pedagógica para o ensino brasileiro é, preciso um olhar atento para redimensionar a estrutura pedagógica da formação dos docentes, tanto no nível da formação inicial, quanto no nível da formação continuada.

A proposta do planejamento participativo nem sempre gera interesse, à medida que o planejamento participativo descortina às relações de poder existentes na escola, abre-se um leque de discussões em volta das dificuldades existentes na organização interna da escola, que tendem melhorar.

Nessa perspectiva, a autonomia da escola ganha relevância ao tratar das questões política e pedagógica, em prol de estratégias e procedimentos beneficiários para o ensino de qualidade com significância duradoura.

Os parâmetros da gestão e da participação, outorgados em seu artigo 206 citados na constituição de 1988, normatizados na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 214, definem a gestão democrática e autonomia da escola de entendimentos comple-

xos e exigem mudanças para a melhoria da qualidade do ensino. Nessa perspectiva, a autonomia não é utópica, viabiliza a democratização dos saberes culturais de um projeto emancipador.

Do ponto de vista operacional, a competência ético-profissional relaciona-se à capacidade de elaborar, executar e avaliar o projeto da escola como um todo. Nessa direção, o gestor é a representação maior em convocar o coordenador, o supervisor, os docentes, chama-se atenção para a terceira representação, pois, “se constituem em um conjunto de fazeres e de dizeres onde o pensamento científica produz um rompimento no imprevisto, no senso comum” (RAMOS; RODRIGUES; SANTOS; 2019 p.27). Bem como um conjunto e, o corpo técnico pelo compromisso ético de tomar para si a responsabilidade na condução desse processo.

Nesse sentido, o envolvimento do poder governamental, com a melhoria do ensino e imprescindível, exige o compromisso político de gestão. Em outras palavras, não se pode pensar uma escola democrática sem se reavaliar o currículo e a formação dos professores.

Para Cury, a questão da democracia relacionada à escola, é vista por diferentes ângulos “impõe-se frente a uma sociedade impregnada de várias formas de seletividade social. Mesmo na correlação com os currículos, várias são as teorias que os confrontam com os problemas de seletividade”. (CURY 2014, p. 52).

Embora com a instauração da Constituição Federal Brasileira de 1988, trouxe a nação brasileira, a esperança de rever os males cometidos ao longo da história, pelas injustiças sociais e políticas, por isso, redimensionar esperança à sociedade, a partir do princípio democrático é justo.

Gramsci, já dizia que “todos os homens são intelectuais, pode-se dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Gramsci (1982, p.7). Para o autor, “se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais”. A reconstrução do seu pensamento é uma tarefa desafiadora, inexoravelmente, apaixonante, pois ao se debruçar sobre as suas ideias, o estudante se depara com a atual análise da sociedade, e lhe permite fazer inter-relações com as questões contemporâneas, no tocante, questões educacionais. Sua abordagem nos convida para repensar na possibilidade de construir um sistema escolar capaz de promover a autonomia do ser humano. Segundo o autor:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosa forem os graus “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado estado da formação do homem (GRAMSCI, 1982, p. 9).

Subtende-se que o processo educativo transforma o sujeito, e neste processo político forma-se e educa-se no mundo, estabelece troca mútua de experiência mediante as relações sociais.

Para Freire (1996, p.136), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, como inconcluso em permanente movimento na História”. Neste exemplo, o ato educativo deve constituir-se, tendo como base os princípios crítico-criativo, que possibilite a liberdade e autonomia como direito primário da necessidade humana.

Considera-se que educar é um ato intencional e, portanto, político, “o fato de que tal clima e tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola” (GRAMSCI, 1982, p. 132)

O sistema educacional atua com práticas didático-pedagógicas que tendem a reproduzir uma cultura predominante excludente, com concepções ideológicas, vigentes para atenderem a cada momento histórico é, por vezes, fragmentando-a para serem absorvidas naturalmente no interior da escola.

O caráter educativo, conforme explicitado na obra *Marx e a Pedagogia Moderna*, nos dá a ideia de que “A estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas (e se degrada) às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos” (Manacorda, 1991, p. 121).

Como lidar com as complexidades existentes dentro da escola? Perante a hegemonia da classe opressora, a escola precisa acreditar na possibilidade de que ainda é capaz de ser protagonizadora de sua própria história. Tal prática impossibilita a condução do processo de gestão democrática e a construção da própria identidade escolar, comprometendo anseios da comunidade. Para Freire, a consciência crítica é:

A representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica; nas suas correlações causais e circunstanciais [...] A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. (FREIRE, 2011, p. 113)

Até que ponto a função política e social da escola está atrelada aos interesses das classes sociais dominantes? Neste caso, o debate em

prol da função social da educação escolar, deve estar em pauta, a serviço da necessidade da comunidade a qual a escola atende.

Segundo Saviani (2013, p. 392), “estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, era acobertada pelo discurso político-pedagógico oficial.” Para este autor, a cultura dominante perpassa e amplia os percursos da reprodução social, perpetuando as desigualdades, e estas alcançam a educação.

Acredita-se que a escola deve ser o espaço de interação e construção do conhecimento, de convívio de conduta e de cultura, embora, nem sempre ocorre tal prática, visto que perpassa na escola um discurso autoritário que contradiz os elementos normativos, político e filosófico posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996, que nos convida a refletirmos sobre a razão da educação, da qual suas ações sejam capazes de envolver toda comunidade escolar nesta mudança.

Os mecanismos do processo de gestão democrática, como grêmio estudantil, conselho de pais e mestres, se expressam tanto no projeto político-pedagógico como no processo eleitoral para escolha do gestor escolar, são mecanismos e função da escola, que atravessam as relações sociais. Estas instâncias se reconfiguram em espaço discursivo democrático da escola que almeja por mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Para trabalhar a relação que envolva escola, comunidade e sociedade requerem no âmbito dela, sujeito capaz de propiciar o diálogo contínuo entre o saber que o aluno traz e o saber construído na escola, mediado pelo o conhecimento prévio. E para que se consolide essa

tomada de consciência é necessário, que a educação trilhe rumo a sua finalidade; contribuir para a emancipação do humano é condição possível que faz parte do universo social de cada um.

Para Mouffe (2015, p. 17), “toda ordem é política e se baseia em alguma forma de exclusão”. Para a autora, sempre existem possibilidades que outrora foram inibidas, mas que podem ressurgir a favor dos silenciados a silenciarem. Assim:

As práticas de articulações por meio das quais se estabelece uma determinada ordem e se determina o significado das instituições sociais são “práticas hegemônicas”. Toda ordem hegemônica é passível de ser desafiada por práticas anti-hegemônicas, isto é, práticas que tentaram desarticular a ordem existente para instalar outra forma de hegemonia, (MOUFFE, 2015, p. 17).

A responsabilidade de formar/educar cidadãos que pensem criticamente e saibam se relacionar consigo, com o outro, e com o mundo, de forma livre, com respeito à alteridade e à diversidade.

A escola enquanto visão específica do processo educativo, em sua “totalidade”, isto é, nas inter-relações cotidianas que compartilha, com o mundo, as experiências de pensar, de viver e de criar uma sociedade concretamente igualitária, não alienada, sobretudo, que respeite o processo de construção das identidades e dos conhecimentos partilhados.

Concluindo, ao se pensar que a educação brasileira, pela ótica de suas origens culturais, sociais e políticas, interfere no processo de gestão democrática escolar, e sua implicação com a sociedade não é de entendimento fácil, visto que, o exercício do princípio democrático tem sido lento, em decorrência de longos períodos com diferentes rumos

políticos que aconteceram no país, interferindo diretamente na gestão democrática da escola.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Wilson Honorato - LIDERANÇA E PROCESSO DE EMPONDERAMENTO: DESAFIOS Á GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES. IN – Gestão aprendente: cenários convergentes / Edna Gusmão de Góes Brennand (organizadora). João Pessoa: Editora: UFPB, 2017

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno V: organização e gestão democrática da escola. [autores: Celso João Ferretti, Ronaldo Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Brasília MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.ov.be/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

- CAMINHANDO COM A INTERDISCIPLINARIDADE NA AVALIAÇÃO E NA POTENCIALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS. IN – Rodrigues, Janine Marta Coelho.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB, 1996.

- Educação e interdisciplinaridade / Janine Marta Coelho Rodrigues, Wilson Honorato Aragão. – João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; VIOLA, Solon Eduardo. Autonomia e conhecimento: algumas aproximações possíveis entre Antônio Gramsci e Paulo Freire a partir da análise de práticas pedagógicas emancipatórias. Disponível em: <[www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a7.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a7.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2007..

MORAES, Elivan Afonso. Dinâmica da participação em instâncias deliberativas: Estudo de caso do IFSULDEMINAS - Campus Machado. Dissertação de Mestrado, São Carlos: UFSCAR. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.

MOUFFE, Chantal. Sobre o político. Tradução Fernando Santos. São Paulo (SP): editora WMF MARTINS Fontes, 2015.

NERI, Maria Célia Silva; SANTOS, Maria Lídia Guimarães. Projeto político-pedagógico - uma prática educativa em construção. Universidade da Amazônia, Belém, Pará, 2001.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/>>. Acesso em: 28 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. edição. Título do original italiano: GLI INTELLETTUALI E L'ORGANIZZAZIONE DELLA CULTURA. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

- PROCÓPIO, M. do S. Gestão democrática e o ensino fundamental em Pernambuco: entendendo o projeto político pedagógico na nova democracia. Monografia. Especialização em Ciências Políticas da Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Nilson José. Educação: autoridade, competência e qualidade. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

# TRILHAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Lindalva Gouveia Nascimento<sup>1</sup>

Wellingta Magnolia Lacerda Andrade<sup>2</sup>

**A**tualmente, percebe-se uma grande necessidade das escolas em trabalhar coletivamente; não obstante, nota-se que, por mais que existam propostas para democratizar a escola, ainda assim, ela tem o gestor como seu responsável último. Surgindo assim, a necessidade da escola propor formas de participação real de seus envolvidos.

A partir desse novo entendimento de gerir as escolas, sobretudo, as escolas públicas, torna-se possível atender melhor suas necessidades, já que a comunidade local e a escolar (familiares, estudantes, funcionários e docentes) têm voz ativa e conhecem mais do que ninguém a própria realidade. Essa prática auxilia o gestor, que passa a ser mais um membro que participa e decide e não o único a tomar decisões.

Nesta perspectiva, este estudo tem como mote a tese da real participação da comunidade escolar para uma Gestão Democrática de qualidade. Trazendo consigo informações sobre o que é “Gestão Democrá-

---

1 Pedagoga. Doutora em Educação – UFPB. E-mail: lindalvagouveiag@hotmail.com.

2 Psicóloga. Doutoranda em Educação – UFPB. E-mail: wellingtaa@hotmail.com.

tica” e quais os benefícios para a Educação, ressaltando, principalmente, a influência da participação de todos para o seu alcance.

Desse modo, tem-se como questão de partida: quais os elementos que fundamentam a participação da comunidade escolar para a tão sonhada Gestão Democrática?

Esta questão se justifica por trazer um tema intrigante e de relevância para a Educação, visto que propõe a participação de todos os envolvidos com a escola para democratizá-la. Portanto, tem-se como objetivo principal enfatizar a importância da participação da comunidade escolar na Gestão Democrática dos estabelecimentos de ensino, especificamente nas escolas públicas. Além disso, ressalta-se a importância da participação de todos os interessados pela Educação, ao destacar a relevância da Gestão Participativa e dessa forma, democrática, dentro da escola, para afirmar que este é um sonho possível.

Esta pesquisa se desenvolverá através de pesquisa exploratória, envolvendo o levantamento bibliográfico de livros e de artigos científicos e possui como esteio teórico os seguintes autores: Aragão (2019), Demo (1999), Freire (2005), Lück (2006) e Paro (2006), que comprovam a importância desta problemática no passar dos tempos.

São abordadas questões como atuação comunitária e de todos os setores sociais dentro da escola e o papel do gestor na proposta de uma Gestão Democrática e de alguns elementos que podem contribuir para uma Gestão Colegiada, como a eleição de dirigentes escolares e o colegiado.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da participação de todos os envolvidos pela Educação na escola, ao destacar a relevância da Gestão Participativa e, portanto, democrática, desvelando que esta escola é um sonho possível.

Ao final desta pesquisa, considera-se que a Gestão Democrática não é uma utopia e que, ao contrário, deverá ser uma realidade, sobretudo no que tange a participação de todos os envolvidos na escola com vez e voz de fato.

## **TRILHAS DA GESTÃO E O COTIDIANO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

Rememora-se aqui que o processo de administração sempre foi muito importante para as organizações, sejam elas nas empresas ou nas escolas. Antes mesmo de existir o termo administração, a sociedade já exercia o ato de administrar, surgido através das sociedades primitivas. Na atual conjuntura escolar, passa a ser necessário que o profissional da Educação, sobretudo, o que esteja exercendo a função de gestor, desenvolva pleno domínio e uma compreensão da função social da escola, do seu papel de fomentar a consciência crítica e de autonomia, a consciência social, a fim de intervir e transformar às condições da sociedade vigente. Partindo, inicialmente da conquista da sua própria autonomia e da formação reflexiva e crítica desses educadores, para, daí, mediar essas transformações nos docentes e no estudante, que se deve formar para atuar coletivamente.

Sabe-se que a gestão tem papel fundamental na escola, a qual deverá conduzir a instituição durante o ano letivo para que todos possam assumir os seus papéis de forma qualitativa. A gestão escolar apresenta muitas dimensões e deverá envolver todos os integrantes da comunidade escolar. São tarefas, aparentemente simples, multifacetadas e diversas vezes, sumariamente complexas. Todo o processo de planejamento, de

organização, decisório e de acompanhamento terá suas nuances sendo mediadas na Gestão Escolar Democrática.

Os debates educacionais apontam a gestão escolar como o ideal da garantia da qualidade da Educação, por contemplar as tarefas inerentes à instituição escolar. Na verdade, é necessário que a comunidade compartilhe dos processos decisórios para que todos atinjam o objetivo de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, a implementação real dos órgãos colegiados se faz premissa.

Nesse cenário, percebe-se uma grande necessidade das escolas em trabalhar coletivamente; não obstante, nota-se que, por mais que existam propostas para democratizar a escola, ainda assim, ela tem o gestor como seu responsável último. Surgindo a necessidade da gestão propor formas efetivas de participação de seus envolvidos.

A gestão do cotidiano escolar caminha na aplicação prática de todo o planejamento da instituição de ensino. Todas as ações a serem desenvolvidas na escola são conduzidas no fazer diário, a partir da idealização de planos para a concretização das ações voltadas para garantir a aprendizagem dos estudantes. O cotidiano escolar sustenta-se em um constante ciclo de evolução. Ele permeia as conquistas, frustrações, erros, acertos... sustenta-se no pensar e repensar de práticas exigindo da gestão a tarefa de reflexão, a fim de resultar no desenvolvimento de uma cultura colaborativa.

Nesse sentido, a gestão do cotidiano escolar deve transformar os anseios, as expectativas do aluno em ações concretas, que contribuirão para uma aprendizagem significativa. A gestão do cotidiano transforma a gestão administrativa e pedagógica no fazer institucional, pois con-

duz o caminho que resultará na realização dos objetivos educacionais da instituição de ensino, os quais são para toda coletividade.

A nova compreensão dos educadores em relação à gestão reverbera a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do docente, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores, pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária. Quiçá buscar a concretude dessa nova sociedade, atribuindo ao diálogo constante sua força permanente maior.

Sendo a dialogicidade um dos eixos principais e fundantes de toda obra freiriana, o diálogo, esse nascido na prática da liberdade, enraizado na existência, comprometido com a vida, que se historiciza no seu contexto. Quando não há esse verdadeiro diálogo, não há encontro, amorosidade e respeito, bases fundantes para a formação dos novos sujeitos que todas essas lutas por inovação propõem. Inspirando-se em Freire se afirma que,

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (2005, p. 91).

Afirma-se que o diálogo ganha importância ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes do processo de ensino e de aprendizagem o direcionamento da ação pedagógica. Dialogar para refletir, criticar, agir, fazer... para construir o entendimento coletivo. Não há como questionar sem diálogo, pois o monólogo significa imposição

do conhecimento. Dialogar significa expor-se em público, combater a imposição de decisões e ajustar coletivamente a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas vias de esclarecimento.

Esse modelo de diálogo tanto pode ser ressignificado, como dependendo justamente da circunstância, pode ser e deve ser transformado. Daí emerge a preocupação em dimensionar, desta feita, até que ponto as mudanças intersubjetivas podem provocar impactos em níveis mais expressivos da sociedade.

## **O COTIDIANO DA ESCOLA SOB A ÓTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

O desenvolvimento de habilidades do gestor para aprimorar o trabalho na gestão é fator primordial na melhoria da educação escolar, tendo-se como referência e justificativa a atuação no processo de tomada de decisões. Cabendo ao mesmo, articular a comunidade escolar em torno do Projeto Pedagógico.

As atividades inerentes ao gestor escolar abrangem desde questões que dizem respeito à administração do prédio escolar, à dimensão pedagógica e formativa dos envolvidos no processo ensino aprendizagem e saem do muro da escola para a articulação com a comunidade.

Muitas das tarefas inerentes ao gestor escolar dizem respeito as suas atitudes, decisões, postura perante problemas e pessoas, cuidado e atenção com os detalhes de manutenção e conservação da escola, sua intensidade de relacionamento e cordialidade, tudo isso são apenas alguns fatores que todo gestor deve considerar em seu trabalho. Então, a formação continuada de gestores busca contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de

elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social.

Na condução da gestão escolar é necessário resgatar o foco do seu trabalho, para onde sua energia está voltada, destacando que o gestor é, antes de tudo, um educador, e não pode deixar seu potencial docente de lado para assumir a gerência de processos, alheio às peculiaridades e necessidades inerentes à instituição escolar e ao contexto social.

O processo de Gestão Democrática só pode funcionar se houver a legitimação de mecanismos de integração e envolvimento que possibilitem de fato a ação na escola. É necessário também, que seja a prática da gestão compartilhada, possibilitada a todos os envolvidos no processo educativo e garantida, ou seja, parte da participação da comunidade dentro da escola pública. Nesse caso, tornam-se fundamental aliar forças por meio da descentralização de decisões, da criação e funcionamento de órgãos colegiados, associações de apoio à escola e agremiações de estudantes.

A atuação na gestão demanda formação continuada na área, e torna-se tarefa essencial para aprimorar os conhecimentos, visto que a Educação pressupõe capacitação. A função do gestor escolar em instituições públicas possui elevada complexidade, exigindo competências apropriadas para o exercício do cargo.

As pesquisas apontam o gestor escolar como o grande elo articulador entre a sociedade e a escola, devendo fazer da instituição escolar um local de pluralismo cultural, de referências e identidades legitimadas, de caminhos e procedimentos de aprendizagem dos estudantes e de todos os envolvidos no processo. Pressupõe-se uma pedagogia diferenciada - que responda às diferentes expectativas e necessidades da comu-

nidade escolar para que essa adquira competências de intervenção na sociedade por meio da sua efetiva participação desde as situações mais simples, às situações que requeiram mais poder de decisão – devendo assim, ser o *locus* inicial do exercício dessa participação, a instituição escolar.

Diante do exposto, há que se refletir sobre o currículo oculto e a identidade subjetiva de cada ator envolvido no processo de ensino e aprendizagem, sem que de repente se queira que cada um esteja imbuído de determinadas competências prescritas como normativas que atendam às novas demandas do século XXI, assim como as aprendizagens e os ensinamentos subjacentes envolvidos no cotidiano desempenhados pelos atores do processo educacional.

Nesse ínterim, a gestão escolar, no que concerne aos aspectos administrativos e pedagógicos da sua função, nessa interlocução, deve compreender os processos interativos relacionais, que, cotidianamente, superam os limites do currículo prescrito e este, o gestor, torna-se o mediador dessa interlocução formativa na escola, com os novos conceitos de democracia e participação nas ações mais problematizadoras e participativas. É necessária, assim, a compreensão da gestão escolar, que requeira saberes próprios do processo educacional como um todo, além dos saberes específicos que são inerentes à função.

A partir dessa compreensão, cabe um novo compromisso do gestor escolar, que seja consciente, crítico, político, social e ao mesmo tempo flexível, não engessado em prescrições e lições fechadas de como e o ter que se fazer sempre estando no centro como liderança principal. É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos, administrativos e relacionais reais, que se desenvolve a verdadeira formação para gerir.

Nesta perspectiva, considera-se que a escola no seu processo educativo, sofre influências externas, tais como, o grau de democratização das relações sociais no âmbito da sociedade, as determinações legais que estabelecem como e com quem ficam as decisões sobre a política educacional no país, as normatizações do sistema de ensino, o meio social no qual a escola se insere, as determinações de manutenção da escola pela mantenedora em nível de administração responsável pela rede de escolas, o estado ou município a que pertence à escola.

O processo de gestão da escola encontra uma correlação de forças e desse embate se originam conflitos, tensões, rupturas, propiciando a todos os envolvidos o crescimento pessoal e profissional, em que novas formas de relação de trabalho são construídas e espaços ficam abertos à reflexão coletiva que favorece a comunicação entre os diferentes atores, ou seja, a descentralização do poder.

Envolver os diversos segmentos na elaboração da Proposta Pedagógica da escola, na sua implementação e acompanhamento, constitui um grande desafio para a construção da Gestão Democrática, efetivamente participativa. Sabe-se que a transformação de uma sociedade se dá através da participação popular e nisso está a base da cidadania ativa, atuante, capaz de propor ações, de participar de decisões coletivas a partir da função social que a escola objetiva.

Nesta perspectiva, é pertinente e é consensual que de acordo com a legislação vigente, a Gestão Democrática participativa deve acontecer em todas as ações desenvolvidas para e na escola, nas decisões que visem à coletividade, e, sobremaneira, em cada sala de aula, onde se realiza com primazia a Proposta Pedagógica, indubitavelmente, necessitan-

do de gestores qualificados para liderar esse processo democrático de construção e desenvolvimento. De acordo com Aragão (2019, p.18) é:

[...] condição fundamental para a melhoria da qualidade do ensino a formação continuada de docentes-gestores, pois a liderança do gestor é algo arraigado na cultura das escolas. Para assegurar o direito à Educação, faz-se necessário que seja implementada, nas escolas públicas brasileiras, a Gestão Democrática participativa, ou seja, reorganizar a escola existente hoje.

No modelo de Gestão Democrática, ao qual se faz referência, implica a efetivação de novos modos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão, onde todos tenham vez e voz. Notadamente, a melhor expressão de democracia é a cidadania plena vivenciada pelos atores envolvidos nesse processo, sendo esta a melhor forma dos indivíduos, ou o conjunto deles, apropriarem-se dos bens que são coletivos, que foram criados historicamente pelo conjunto da sociedade a serviço do bem-estar de todos.

A Gestão Participativa deve acontecer na totalidade dos espaços da escola e com maestria dentro das salas de aula, onde, concretamente, se efetiva o Projeto Pedagógico, podendo fornecer subsídios para novas decisões e novas políticas vindouras. Dessa forma, a Gestão Democrática conduzirá a uma formação humana que seja imperativamente transformadora e cidadã.

O gestor escolar nesse contexto deve, além de gerir, também contribuir para formar, ou seja, formar e informar-se concomitantemente, tornando-se um profissional que consiga refletir sobre sua própria ação e, assim, provocar nos diversos segmentos da comunidade escolar, o de-

sejo de pensar, de aprender a aprender, de ser e agir sobre o mundo que o rodeia.

Nesse cenário, atribui-se ao gestor escolar um forte papel com contribuições efetivas e positivas sobre os saberes que os docentes, estudantes, funcionários e comunidade precisam apreender do ponto de vista legal, teórico e prático para as suas vivências cotidianas na escola e fora desta, a partir do investimento contínuo em todos os eventos e situações cotidianas da escola, nas horas departamentais e de planejamento, as quais devem colocar os participantes em situações de reflexão sobre suas ações e fazer ver a necessidade de uma retrospectiva das suas atitudes individuais e coletivas, observando os retrocessos e os avanços junto aos pares.

Porém, esta reflexão não deve ser vista pelos membros da escola como algo burocrático, cansativo, fiscalizador, impositivo. Eles não devem ser meros executores e cumpridores de decisões impostas pelo gestor escolar ou de quaisquer determinações das instâncias superiores, e sim, por ser inerente ao processo contínuo da sua construção de identidade pessoal, profissional e social.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: a participação da comunidade escolar**

As pesquisas e experiências confirmam que a escola ainda se caracteriza por um modelo estático e segmentado, onde não há a participação total dos seus envolvidos. Por muito tempo, o modelo de administração escolar predominante foi centrado na figura do gestor, que atuava tutelado aos órgãos centrais, zelando pela realização das normas,

determinações e regulamentos providos pelos demais sistemas de ensino.

Ao contrário da visão centrada na figura do gestor, Paro (2006) e outros autores propõem a democratização da escola. Sendo assim, é de suma importância construir na organização escolar fundamentos democráticos. Para tanto, é preciso que todos os envolvidos no processo escolar participem dos planejamentos, reuniões e das decisões a seu respeito.

Desse modo, pode-se inferir que a Gestão Democrática deve ser um processo pelo qual há o envolvimento e a participação de familiares, estudantes, docentes e funcionários, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), especificamente em seu artigo 14, preconizando que:

[...] 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 local em seus conselhos escolares equivalentes.

A Gestão Democrática se caracteriza pela colaboração de todos seus atores. Como tal, ocorre a partir do momento em que todos os setores da escola participam efetivamente, através da elaboração de projetos pedagógicos ou por outras formas de participação, o que envolve não somente profissionais da Educação, mas também membros da comunidade.

Assim, a escola democrática deve se caracterizar por iniciativas coletivas e autônomas de todos, com a iniciativa de participação,

mediante organização e controle interno com sugestões, prestação de contas e total transparência à comunidade. Além disso, esse modelo de gestão pode ser considerado como um processo que proporciona a participação dos membros da escola coletivamente, mas não deve ser tão somente nas tomadas de decisões; por isso, torna-se necessário que estes membros se responsabilizem por tais decisões desde o seu ponto de origem.

Vale salientar que a Gestão Democrática nas escolas proporciona um melhor entendimento do que seja gerir coletivamente, pois não é só o gestor que tem o poder de decisão, e sim todos os interessados, visto que, pelo princípio democrático, as decisões são realizadas coletivamente.

## **PARTICIPAÇÃO: elemento chave para a democratização da escola**

A Gestão Democrática não ocorre sem a participação de todos. A participação coletiva é o componente fundamental para o processo de democratização da escola. Porém, tal participação pode ser ainda considerada utópica. Etimologicamente, utopia significa um processo que não se realiza, mas, sendo este, um componente da própria realidade. Portanto, ela expressa a necessidade inacabável de superação histórica (DEMO, 1999).

A democracia e a participação são inseparáveis; são considerados termos intrínsecos e um conceito remete ao outro. Não obstante, essa reciprocidade nem sempre ocorre. Apesar da democracia ser inexecutável sem participação, é possível observar que ainda ocorre nas escolas, participação sem espírito democrático (LÜCK, 2006).

Do mesmo modo, Demo (1999) faz uma analogia entre democracia e participação, mas afirma que a participação é exercício democrático. Com relação ao exercício da democracia, pode-se apontar que:

[...] através dela aprendemos a eleger, a deseleger, a estabelecer rodízio de poder, a exigir prestação de contas, a desburocratizar, a forçar os mandantes a servirem à comunidade, e assim por diante. Sobretudo, aprendemos que é tarefa de extrema criatividade formar autênticos representantes da comunidade e mantê-los como tais (BOBBIO apud DEMO, 1999, p. 71).

É importante que a participação seja compreendida como um processo dinâmico e cooperativo que supera a tomada de decisão, já que se caracteriza pelo compartilhamento e pela presença do cotidiano na gestão educacional, com busca, por seus interessados, pela superação de seus desafios e entraves, além da realização de seu papel social e do desenvolvimento de sua identidade. Esta se caracteriza por uma mobilização individual para superar atitudes de comodismo e individualismo, e tem como objetivo incentivar o trabalho de todos em equipe. Todavia, para muitas escolas, participar é desnecessário, talvez por ser algo cultural ou ainda porque, em nosso cotidiano, seja mais prático receber tudo o que esteja pronto e legitimado. Logo, pode-se inferir que a participação é uma conquista.

Diz-se que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em sua essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (DEMO,1999). A partir desta afirmação, per-

cebe-se como ela não pode ser compreendida como uma dádiva, como uma concessão ou como algo já preexistente; por isso, ela é considerada uma conquista.

Lück (2006) faz referência ao processo participativo dentro das escolas, ao ressaltar que a participação eficaz implica que os docentes discutam e analisem coletivamente a problemática pedagógica imanente à organização escolar. A partir dessa constante análise, eles terão a possibilidade de determinar meios para superar as dificuldades que julgarem como prioridade, além de assumirem o compromisso de transformar suas práticas.

Percebe-se que o processo de participação é uma forma de todos tomarem as decisões conjuntamente, ao solucionar os problemas e os desafios enfrentados cotidianamente. No entanto, é necessário que essas propostas sejam apontadas por todo o grupo, e não somente pelo gestor e por sua equipe. Consequentemente, este é o espírito de coletividade que condiz com a democratização da escola. Sendo assim, participar significa compartilhar poder, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido de melhoria contínua e transformações necessárias.

Por isso, a participação é vista como uma prática compartilhada de tomada de decisão nas escolas. Porém, tal prática, na maioria das vezes, tem sido considerada uma falsa democracia, já que os gestores, geralmente, se reúnem e tomam as devidas decisões, ou nem chegam a se reunir pela falta da realização de encontros. Acredita-se, por isso, que é importante a consciência dos profissionais da Educação em promover e propor formas de participação.

O processo de participação surge de um princípio em que todos estão envolvidos, visto que deve permear todos os segmentos, os espaços da vida escolar e os processos do sistema de ensino, de acordo com os princípios democráticos, orientadores da construção conjunta.

O ato de participar vindo de familiares, estudantes, funcionários e docentes proporciona à escola uma qualidade em seu trabalho educativo, uma vez que, através desta participação, a escola conseguirá atingir seus objetivos e função social concernente. Contudo, observa-se que, por mais que todos desejem participar, é necessário que exista um responsável ou principais responsáveis que mobilizem e coordenem este processo.

Diante disto, surge a figura do gestor, o gestor escolar. O gestor escolar deve ser o responsável por promover na escola uma Gestão Democrática participativa. Deste modo, o processo de articulação e desenvolvimento de novas atitudes que a propiciem e orientem o papel desse gestor, é imperativo. Além de analisar a cultura escolar, é importante que ocorra uma ação constante em orientá-la adequadamente. Sendo estes alguns dos pontos sugeridos aos gestores para uma escola democrática e que devem ser adequados a cada escola, a cada comunidade onde esta esteja inserida, como uma forma de entender sua realidade, superar suas limitações e despertar suas potencialidades, além dos seus desafios cotidianos em busca de atender a sua principal função social, ou seja, para muito além de se formar sabendo toda a tabuada de cor, o estudante precisa entender quais são suas responsabilidades, direitos e deveres com a sociedade e ter autonomia para executá-los. Ele precisa se tornar um cidadão autônomo que sabe se posicionar ideológica, social e politicamente, pois, desenvolver tais noções apenas dentro de casa,

é limitante. Sabe-se que a escola tem papel *sine qua non* na formação integral dos novos sujeitos, como *lócus* de ensino e de aprendizagens significativas capazes de transformar a sociedade vigente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse novo entendimento de gerir uma escola, torna-se possível atender melhor suas necessidades, já que a comunidade local (familiares, estudantes, funcionários e docentes) passam a ter voz ativa e conhecem mais do que ninguém a própria realidade. Essa prática auxilia o gestor, que passa ser mais um membro que participa e decide e não o único a tomar decisões.

Compreende-se, então, que a Gestão Democrática ocorrerá nas instituições educacionais, especificamente nas instituições públicas, a partir do momento em que for conquistada a participação de todos os segmentos da escola nas tomadas de decisões, sejam sobre seus objetivos ou seu funcionamento – contexto em que todos tenham vez e voz. No entanto, há um caminho a ser trilhado por nossas escolas para o alcance deste objetivo, ao exigir melhores condições de trabalho e ao pressionar os escalões superiores para obter autonomia de recursos financeiros e para desempenhar melhor seu papel, o de transformação social.

Assim, a Gestão Democrática pode ser considerada como um processo que proporciona a participação dos membros da escola coletivamente e não deve ser tão somente a tomada unilateral de decisão. Por isso, torna-se necessário que estes membros se responsabilizem por tal decisão coletiva.

Percebe-se que tão somente a gestão escolar não muda a visão fragmentada e reduzida da administração; surge assim a necessidade da escola realizar propostas de participação que envolvam a todos, sejam familiares, estudantes, docentes e demais funcionários da escola. Nesse contexto, aparece uma nova nomenclatura, que está estreitamente ligada aos princípios democráticos: a chamada Gestão Democrática na Escola, a qual passou a ser vista como um trabalho coletivo e interativo, onde todos teriam voz ativa. Logo, podemos inferir que a palavra gestão pressupõe o processo de participação; portanto, ao falar sobre a escola, entende-se que só há Gestão Democrática se houver a participação da comunidade escolar.

Esse estudo aponta para a necessidade de se criar meios capazes de interferir positivamente nas práticas escolares. É preciso buscar aproximações entre teóricos, docentes, gestores, funcionários, familiares e estudantes. O modo como esses personagens apartados conduzem suas trajetórias reflete uma fragmentação generalizada no interior das escolas. Acredita-se, por isso, que pesquisas dessa natureza podem encurtar distâncias conferindo sentido real às práticas cotidianas daqueles que estão envolvidos no cenário educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Wilson H.; JÚNIOR, Luiz de S.; DANTAS, Éder da S. (org.). REFLEXÕES SOBRE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E POLÍTICA EDUCACIONAL: em busca de uma escola pública de qualidade. In: ARAGÃO, Wilson H. O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES NA PARAÍBA: breves reflexões históricas. 1ª. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.

DEMO, Pedro. Participação é conquista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional uma Questão Paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cardenos de gestão – vol. I).

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da escola pública. 3ª Ed. 4ª Impr. São Paulo: Ática, Série Educação em Ação, 2006.

# OS DESAFIOS DA PESQUISA SOBRE UMA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTU- RAL QUE RESISTE A MASSIFICAÇÃO

Silvestre Coelho Rodrigues

Israel Dias Silva Filho

Wanderson Alves Pereira

**N**as experiências de campo, no contacto direto com o objeto de estudos, com o ambiente de pesquisa, nós que somos parte do grupo de pesquisa sobre formação docente ante a diversidade, do Centro de Educação da -Universidade Federal da Paraíba - UFPB, atualmente tendo como foco dos trabalhos algumas escolas da comunidade cigana de Mamanguape, escolas nas aldeias indígenas de Bahia da traição, nos quilombos de Ipiranga e Mituaçú ou nas colônias de pescadores em Cabedelo e Pitimbú, quase sempre somos surpreendidos por uma reflexão reveladora e bastante incômoda; quando a mente do pesquisador consegue libertar-se da condição de produção acadêmica, e da necessidade de pensar a realidade a partir da perspectiva dos trabalhos que já leu, e que na sua maioria foram realizados no passado, o pesquisador, as vezes os professores orientadores, as vezes os próprios alunos, expõem o problema de terem a impressão de estarem em busca de elementos culturais que já não estão mais ali, mas apenas seus vestígios.

A partir deste ponto inicia-se uma problemática que tem resultado em calorosas discussões e conflitos de paradigmas acadêmicos no que diz respeito a concepção de cultura e identidade, do que a academia considera apenas um estereótipo que nós formamos sobre o outro, e isto é uma forma de violenta-lo impondo um modelo de cultura, exatamente o modelo que aprendemos sobre aquele grupo étnico cultural, ou seja, esta visão, pressupõe uma “subjetivação” do conceito que nós formamos, então, o indígena, segundo esta linha de pensamento não necessariamente teria que usar falar tupi-guarani , usar penas, arco e flecha e conhecer a natureza, isto seria nada mais que o “estereótipo” do indígena, os quilombolas por sua vez não necessariamente seriam negros (?!?!), não expressam obrigatoriamente referenciais culturais afrodescendentes, etc. Posto isto, faz-se necessário que saibamos que o fato da visão preconcebida e preconceituosa da cultura que estudamos já levou pesquisadores apressados a interpretações absurdas e hilárias das praticas culturais que estudavam, contudo isto nunca significou que a partir de um certo momento os pesquisadores abandonaram totalmente o método comparativo e entregaram-se cegamente a subjetivação e desconstrução obrigatória de qualquer ideia inicial que se tinha daquela comunidade que se vai pesquisar. Acreditamos que houve tempo suficiente para decantarmos os aminos mais afetados e finalmente chegarmos a um equilíbrio entre evitar as ideias pré concebidas e por outro lado também não perdermos as nossas referencias, que para todos os efeitos são históricas e nos ultrapassam, mas esta nossa fala é somente uma reflexão em torno nos desafios da pesquisa (e do complexo ambiente acadêmico) que enfrentamos; que fique claro que o pesquisador subjetivista radical, relativista, revolucionário, continua tendo partici-

pação livre no nosso debate, mesmo porque a subjetivação da realidade o fim dos estereótipos contribuiu indiretamente e diretamente para o desaparecimento de muitos elementos étnico-culturais.

Esta problemática que colocamos impõe-se pelo fato de que com o passar dos anos (no nosso caso, pelo menos vinte anos de observação), tornou-se praticamente inquestionável o problema da aculturação e do etnocídio.

Esta situação coloca o nosso grupo de pesquisa em educação diante do seguinte dilema, como educar na perspectiva formal/científica sem tirar-lhes a identidade?

A princípio devemos pensar a cultura de massas e também escola como nada menos do que o desenrolar do processo civilizatório que acontece independentemente da nossa vontade, da nossa opção política, da nossa receptividade, etc., pois é um processo violento de formação escolar e “filosófica” de pessoas que serão consumidores e trabalhadores capitalistas. Na antropologia chamamos isto simplesmente de: difusionismo (da cultura euro-americana). Já que falamos em antropologia cabe colocar aqui o quanto este processo é interessante e já conhecido, inclusive com direito a difusão da “língua geral” do colonizador, que nós colonizados é que precisamos nos virar para aprender se não quisermos correr o risco de nos tornarmos “excluídos”.

Superada a visão ingênua de que a escola será sempre um elemento de sustentação para a sua cultura e luta por direitos e à uma identidade, chegamos à conclusão de que a escola, os conhecimentos científicos, a formação acadêmica, etc.; são, naturalmente, os elementos mais importantes para a conservação e afirmação das culturas, para legitimar as lutas, mas esta não é a nossa escola, a escola brasileira esta

longe disto, salvo algumas exceções, a escola brasileira (para as massas e para os excluídos) é a escola “Bourdieuiziana” (classista, materialista, racista, machista, etc.) e não é absolutamente uma escola Freiriana; mas para nosso alívio existem exceções.

Ainda não há motivo para comemoração, mas já que estamos falando de Educação, educação não-formal, cultura popular, etc., vamos considerar que o senso comum e a impressão geral que o cidadão comum, o jovem, o estudante, o grupo religioso, etc., tinham do “outro” (o outro é o diferente, o indígena, o cigano, etc.) evoluiu. Pelo menos é o que parece, a partir do advento das televisões à cabo com seus documentários que apesar de explorarem apenas o aspecto do “exótico”, agora tornam o fato do multiculturalismo algo aceitável, melhor ainda: algo politicamente correto. Agora, grande parte da população tem a oportunidade de ver mais de perto a tribo, a comunidade, o pescador, o grupo humano reduzido que tem uma cultura diferente sobrevivendo graças a forças sociais que nos transcendem. Nós, da nossa parte, pensamos que estas forças estão também na escola.

Nos últimos 15 ou 20 anos vimos surgir ousadas e objetivas propostas de reconfigurar o material didático incorporando o multiculturalismo. A contradição entre a cultura racionalista/difusionista da escola e o reconhecimento dos conhecimentos na sua diversidade é assunto recorrente nos nossos debates e podemos adiantar que para resolvermos este dilema filosófico faz-se necessário uma flexibilização do racionalismo intransigente que é imposto pela escola, percebemos que este é exatamente o discurso teórico da antropologia multiculturalista clássica, que já questionava o nosso modelo de civilização como sendo insustentável do ponto de vista ambiental e humano desde os anos 60, con-

centrando as suas forças ,obviamente as questões da aculturação e do etnocídio. A declaração dos direitos do homem ,entre outras entidades de alcance universal, além de muitos estudiosos do assunto defendem a manutenção de uma sociedade multicultural garantida por leis constitucionais (como acontece no Brasil), mas, as “mudanças de paradigma”, afinal, como costumamos falar na universidade, acontecem muito lentamente por existirem interesses político-econômicos escusos que de alguma forma “controlam” ou diluem a constituição destes elementos de mudança. Dando continuidade à nossa problemática, num dado momento o nosso grupo de pesquisa compartilhava do pensamento de que um ponto importante, senão fundamental da educação plural era a atuação dos professores. Daí deu-se então o direcionamento para a “formação docente ante a diversidade” a nossa diretriz de pesquisa para uma abordagem mais delimitada beneficiando a pesquisa qualitativa enveredamos pela linha da identidade e etnia.

Aqui também teremos que ter cuidado para não penetrarmos na área de debate sobre a maior ou menor responsabilidade dos professores em “militar” nas questões de exercício da cidadania e reivindicação de direitos dos seus alunos (indígenas, quilombolas, ciganos, etc.), mas o fato que se impõe nas nossas situações de contacto com o objeto de estudos, nas entrevistas, reuniões com grupos focais, etc.; é exatamente o ponto em que se pode pensar que o compromisso com o cumprimento da lei e os princípios de tolerância e inclusão social serão prontamente defendidos por qualquer cidadão com um mínimo de instrução, e isto torna-se mais ainda uma obrigação legal se este cidadão é um Educador; Aqui pensamos se seria possível encontrar melhor argumento em favor de uma perspectiva na formação de professores que já preocupe-se

metodologicamente em liberta-lo de uma visão de sociedade massificada e padronizada que lhe foi introjetada e inicia-lo, ainda nos primeiros semestres, nos “humanismos” que tanto enobrecem o ambiente acadêmico, na ética filosófica, na sociologia, na antropologia, etc.

Tínhamos dados bibliográficos e empíricos suficientes para pensar que a escola multicultural, mesmo quando inserida numa comunidade tradicional indígena, cigana, etc.; dependia muito da postura e do discurso dos professores (e gestores) para não resistir em expressar a cultura local ,não se faz necessário questionar as inúmeras situações de conflito que acontecem entre uma escola “fechada” com o ambiente cultural que a permeava. daí o foco na formação de professores bem formados e atuantes. Cabe aqui um parêntese devido à importância e a responsabilidade com que temos que tratar este tema, uma questão metodológica simples, mas que se impõe: Aqui tratamos da formação de professores que irão lidar com o reconhecimento e a valorização das culturas que para todos os efeitos são uma resistência ao padrão de cultura que ele próprio reproduz e representa . Assimilar e saber situar-se diante disto exige um pouco de reflexão e amadurecimento,(o que se tem resolvido com os valiosos “estágios de vivencia”) , de qualquer maneira este professor não pode chegar “inadvertido” (mau formado) e reproduzir tacitamente os preconceitos sociais que lhe foram introjetados pelo senso comum . O professor necessariamente precisa ser despertado sobre o fato da importância da sua posição de cidadão diante deste desafio, de fazer de uma escola etnocida, uma escola verdadeiramente científica, que é uma ferramenta fundamental para a sobrevivência e conservação das identidades e das culturas na sua diversidade.

Ao contrário do que os horizontes pessimistas nos sugerem, podemos pensar que a mudança de paradigmas na Educação tão valorizada, desenrola-se mais como um processo histórico que já foi pouco perceptível em tempos passados mas que agora faz-se perceber com mais clareza quando constatamos uma mudança de percepção na comunidade acadêmica sobre a importância da diversidade que se reflete na maioria dos trabalhos produzidos atualmente, a questão da educação formal como ferramenta que tanto pode ser garantia de perpetuação de uma cultura como pode significar o seu desaparecimento já é relativamente refletida em trabalhos na área de educação ,direitos humanos ,educação popular, etc.; e não mais limita-se ao ambiente da sociologia e antropologia como já foi no passado. Academicamente falando, a antropologia conseguiu fazer-se ouvir e, educar sem desconstruir as identidades já pode ser considerado um pressuposto da ética. Num contexto mais amplo, podemos pensar em mudanças positivas em favor de uma sociedade tolerante a diversidade étnico-cultural pelo avanço das chamadas políticas afirmativas.

O desafio que se impõe aos educadores para a introdução da perspectiva multicultural na pedagogia escolar nas escolas que atendem as comunidades que aqui chamamos tradicionais inicia-se com algumas questões fundamentais da formação e amadurecimento dos professores que são razoavelmente resolvidas, para ele, logo em seguida deparar-se com um outro princípios metodológico importante para uma pedagogia para a diversidade que é levar em consideração o saber local, a oralidade, a tradição, sem contudo abrir mão da sua posição de Educador e apresentar o quanto lhe for possível uma leitura racionalista e científica da vida, da natureza, do homem e das emoções, mesmo que

seja a duras custas , mesmo que este professor sinta-se aflito diante da possibilidade de desconstruir um mito do folclore local , ele precisará intermediar este diálogo entre o mito e o racionalismo dos saberes escolares.

Durante este difícil processo de mudança de uma escola “civilizadora” para a escola adaptada a cultura local, é importante que se resgate esta cultura local e se trabalhe seus valores na escola e os preserve, mas que não se percam de vista os princípios científicos que explicam também o homem na sua universalidade, visão universalista que por sinal tem sido criticada ao longo da história pelas ciências sociais, mas que além de científica e filosófica trás consigo um elemento de importância incalculável para a sobrevivência dos “excluídos” e das minorias étnico-raciais que é justamente o princípio dos direitos universais do homem, algo que necessariamente ultrapassa a cultura local para afirmar a importância da conservação da vida, do respeito a mulher, do respeito a infância, etc. Aqui os antropólogos relativistas e os educadores racionalistas que defendem a educação em direitos humanos ainda não chegaram num consenso, caberá ao professor escolher, a partir da sua formação ideológica que posição tomar.

A esta altura não precisamos mais insistir na questão da importância de uma escola multicultural, desde os anos 50 que a maioria dos antropólogos alerta para o problema de a nossa ciência não conseguir reconhecer e afirmar a racionalidade daquele que não faz parte do nosso grupo cultural, negando a sua capacidade reflexiva, deixando de reconhecer a sua complexidade, subestimando a sua inteligência e a sua condição de vida; isto tem sido um caminho perigoso (e conhecido) na direção da desconstrução e negação do “outro” enquanto pessoas hu-

manas iguais a nós. Entendemos que o fato da escola estar numa posição tão decisiva no processo de transmissão ou não de valores e de uma visão de sociedade multicultural às gerações seguintes, que nos vemos obrigados a aceitar o fato de que a escola dificilmente será neutra neste processo como já se cogitou no passado, na prática escolar as questões culturais, raciais, etc.; são quase sempre abordadas e trabalhadas como conteúdo por professores e gestores “simpatizantes” da visão mais ampla sobre as culturas, quando não é este o caso, os assuntos relacionados a cultura local, ao folclore, a diversidade, etc.; são facilmente evitados e invisibilizados. Mas precisamos lembrar que o caminho da formação escolar e científica como recurso da comunidade e das minorias para a sua sobrevivência e conquista de direitos é um modelo já histórico e universal, agora, temos como preocupação também a inserção da comunidade neste debate sobre a qualidade e o quanto os alunos sentem-se lembrados e representados no cotidiano escolar mesmo quando se percebem diferentes diante do padrão de sociedade de onde a escola “vem”. Neste ponto temos como referência animadora as iniciativas tomadas no sentido de poder contar com uma política pedagógica que assume a luta por uma escola multicultural de forma mais objetiva e efetiva, e oferece um material didático atualizado que inclui aqueles elementos culturais que eram estereotipados e invisibilizados nos livros escolares do passado.

A abertura da escola para o diálogo com as culturas locais muitas vezes tem gerado demandas de alunos e mesmo de membros da comunidade surpreendidos pelo fato de a escola tradicionalmente “dona” do saber e opressora da cultura popular interessar-se agora pelo folclore da sua comunidade. O que tem levado muitos professores e gestores

a ter que buscar dramaticamente os elementos culturais que a própria comunidade lamenta ter perdido, daí mais uma vez a importância da formação acadêmica dos professores, que na inexistência de arquivos oficiais, documentários, filmes, museus, uma historiografia, etc.; terá que realizar esta pesquisa de resgate cultural na própria comunidade.

As experiências de outros pesquisadores do passado nos fazem pensar também que o lugar mais seguro para a sobrevivência destes elementos culturais no futuro são os livros didáticos das escolas locais, além da questão de que a autoestima destes alunos constantemente ameaçada pela postura preconceituosa da sociedade massificada será revigorada quando ele lembrar que a Escola, referência de conhecimentos importantes e universais, reconhece e valoriza a sua cultura. É de nosso conhecimento que este é um processo que a despeito das leis constitucionais, projetos pedagógicos das escolas, etc.; é um processo de lutas e conquistas que muitas vezes, como já foi citado, é um trabalho que depende muito ainda do compromisso dos profissionais em si, da atuação dos professores e gestores que precisarão tomar uma decisão radical, romper com um modelo tradicional que impunha a descaracterização da cultura diferente e a assimilação do modelo “civilizado” como uma condição; uma atitude que demoramos muito para percebermos o quanto era antidemocrática e colonialista.

Concluimos esta reflexão sobre a importância de uma Educação multicultural observando a história e tendo como referência a experiência dos teóricos clássicos que sempre relacionaram racionalidade, ciência e ética a busca constante de uma sociedade mais justa e menos violenta. Outros teóricos das mais diversas áreas do conhecimento afirmam a insustentabilidade do modelo materialista/tecnocrata que

seguimos por puro comodismo para de uma hora para outra, surpreendidos pelos danos humanitários e ambientais causados pelo progresso econômico inconsequente, nos voltarmos enfim para reaprender com as sociedades simples, com o camponês, com o pescador, o que é mais importante para nós mesmos enquanto indivíduos, para reaprendermos como é importante a relação de intimidade com os elementos da natureza, a espiritualidade, e principalmente para reaprendermos a importância de se ter uma identidade, uma terra, uma raça e uma cultura que não tenham sido dadas por um poder dominador que preferimos não enfrentar. Refletindo sobre as questões que se impuseram aqui, pensamos que mesmo a concepção universal e científica de escola parece legitimar a busca de uma “descolonização”, um movimento histórico que acreditamos já estar acontecendo e que começa na Escola.

## REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Organizadoras). Povos indígenas & Educação. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, Florestan. A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

MOONEN, Frans. Antropologia aplicada. São Paulo: Editora Ática, 1988.

REEL, Monte. O último da tribo: a epopeia para salvar um índio isolado na Amazônia. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROCHA, Gilmar. Antropologia & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

# UM OLHAR INCLUSIVO: a ação do educador no ambiente hospitalar

Alannety Monteiro Falcão<sup>1</sup>

Alyne Rosiwelly Araújo Figueiredo<sup>2</sup>

Kathy Souza Xavier de Araújo<sup>3</sup>

**A** inserção do pedagogo como membro da equipe de multiprofissionais de saúde no ambiente hospitalar é uma prática bastante difundida em países como Canadá, EUA e Argentina e aos poucos vem se propagando no Brasil. Essa nova identidade categórica de Pedagogo Hospitalar revela a importância desse profissional que, voltado para o processo de ensino e para o ato de cuidar, permite-se entranhar num contexto totalmente diferente da tradicional sala de aula.

Preparado em sua formação para ser professor de grupos de alunos que interagem entre si e quase sempre sem nenhum tipo de restrição, no meio hospitalar o pedagogo passa a ser educador numa diversidade que envolve sensibilidade, empoderamento e abertura para saber lidar com o diferente, como o espaço físico, o universo das idades, os

---

1 Psicóloga Clínica, especialista em Psicologia Hospitalar e especialista em Neuropsicologia. E-mail: amf1\_@hotmail.com.

2 Graduada em História e mestre em Educação/UFPB. E-mail: profaalynehist.jp@gmail.com.

3 Pedagoga e Bacharel em Administração de Empresas, especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial, Especialista em Gestão de Pessoas e mestrandia em Educação/UFPB. E-mail: ksx03@hotmail.com.

diversos tipos de patologias, o quantitativo e a singularidade de cada paciente/aluno, as ações metodológicas utilizadas, e principalmente o afeto e a empatia para possibilitar a criação de vínculos verdadeiros que motivem, despertem interesses e promovam o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e adolescentes hospitalizados de curto, médio ou longo prazo.

Segundo a teoria de aprendizagem de Vygotsky (1988), o desenvolvimento cognitivo se dá no ambiente da interação social, ou seja, da interação com outros indivíduos e com o meio. Nesse contexto, este artigo tem o objetivo de ressaltar as ações práticas e as estratégias do pedagogo que possam vir a favorecer o processo intelectual e cognitivo de crianças e adolescentes hospitalizados.

Assim, pretendemos tratar do assunto referente aos diversos “olhares” lançados para o Pedagogo Hospitalar: olhar da equipe multiprofissional, olhar dos pais/cuidadores, olhar do paciente/aluno, e, sobretudo, olhar inclusivo desse profissional que se “oferece” ao aluno/paciente em seu leito com a propositura de construir um elo de confiança, possibilitando a constituição de uma relação com o outro.

Esta pesquisa bibliográfica de natureza exploratória e descritiva foi construída na perspectiva qualitativa de Minayo (2014), em que responde a questões muito particulares e se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

## **AFINAL, O QUE PODE FAZER UM EDUCADOR NESSE AMBIENTE?**

Quando falamos em educação, logo pensamos em escola, mas a educação está para além dos muros da escola; ela acontece em muitos

espaços, pois o ato de ensinar e aprender estão presentes em todas as práticas e em qualquer lugar. Dessa forma, podemos afirmar que a educação é um ato social que está inserido em ações educacionais formais e não formais, dentro e/ou fora da escola, ampliando o leque de conhecimento e saberes.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante. (LIBÂNEO, 2002, p. 26)

Ainda segundo Libâneo (2002), as transformações da sociedade contemporânea fizeram com que o entendimento da educação em suas formas ampliadas viesse a ocorrer tanto de maneira institucionalizada quanto não institucionalizada. A complexificação da educação em seus vários espaços traz também modificações no campo da Pedagogia, que é, segundo o autor, a junção da teoria e da prática educacional.

São essas modificações que, na atualidade, permitem a inserção do Pedagogo em uma multiplicidade de serviços, tanto no setor público quanto no privado. O mundo do trabalho está buscando mais esse tipo de profissional, seja atuando nas diversas esferas sociais, seja servindo às necessidades que surgem no mercado. Essa transformação tem criado exigências para a formação de um novo perfil de educador, tendo em vista que a grande maioria dos espaços educacionais está para além dos

redutos da escola e quase sempre necessita da construção de um trabalho multiprofissional.

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também na criação e elaboração de jogos, brinquedos. [...] Nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional em serviço. Na esfera dos serviços públicos estatais, disseminam-se várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades etc. (LIBÂNEO, 2002, p. 27)

À primeira vista, o hospital pode ser considerado um ambiente que se parece com a escola. A estrutura hierárquica, as divisões de tarefas, as posturas autoritárias e a desigualdade de saberes entre especialistas e alunos/pacientes são alguns traços que sugerem uma leitura de aproximação com o ambiente escolar desde uma perspectiva das instituições totais e de um poder disciplinar (FOUCAULT, 2014; GOFFMAN, 2001). Entretanto, guardada as devidas semelhanças entre a escola e o hospital, no Brasil a definição constitucional prevê que a Educação prepare para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, mas também para o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988).

A própria divisão de responsabilidades entre Estado e família no prover educativo já implica uma diversidade de ações pedagógicas diluídas no meio social. É nesse sentido que Libâneo (2002) fala da exis-

tência de alguns tipos de pedagogias, como a pedagogia escolar, a pedagogia familiar, a pedagogia dos meios de comunicação, entre outras, reconhecendo a variedade de processos de aprendizagem em diferentes contextos da vida.

Quando o aluno/paciente é uma criança, em fase primordial do desenvolvimento do ser humano, necessita de um atendimento acolhedor, que transpareça a sensibilidade da equipe médica e do hospital, minimizando sua dor e seu sofrimento, assim como de sua família. De acordo com Matos e Mugiatti (2008, p. 65),

(...) o que mais importa é que a criança ou adolescente hospitalizado venha receber, sempre e com o máximo empenho, o atendimento a que fazem jus, nessa tão importante fase de sua vida, da qual depende a sua futura estrutura, enquanto pessoa e cidadão.

Com isso é importante entendermos que a criança hospitalizada necessita de atividades que se aproximem de seu cotidiano, e que ela possa ser vista pela equipe médica como um ser humano que carrega uma trajetória de vida com saberes fundamentais e estruturantes enquanto pessoa e cidadão. O educador, nesse contexto, deve colocar em prática ações baseadas em algo que o aluno/paciente se identifique ou que tenha algum significado para ele, a partir de atividades recreativas e escolares nas áreas da linguagem, matemática, história, geografia e ciências que promovam e facilitem o ajustamento socioemocional.

Diante disso, Santos e Navarro (2012, p. 10) compreendem que, nessa conjuntura, o pedagogo contribui com um sentido diferente de educar, pois busca, em seu conhecimento, estratégias para lidar com a criança debilitada. O público alvo das classes hospitalares passa por problemas sérios de saúde e a educação ofertada deve ser capaz de fortale-

cer o aluno/paciente e toda a sua família para melhorar o convívio com a dor. Ainda, as autoras afirmam que:

O Pedagogo Hospitalar deve buscar em si próprio o verdadeiro sentido de educar, deve ser um exemplo vivo de seus ensinamentos, deve ser sábio e capaz de fortalecer a criança independentemente de qualquer situação, não só a criança, mas também toda família, deve converter suas profissões numa atividade de cooperação de engrandecimento da vida. Esse é um trabalho de companheirismo e relações afetivas entre o educador e o paciente, contribuindo com formas e maneiras de incentivo para que o aluno não desista de lutar pela saúde, mantenha-se forte e esperançoso em sua capacidade de recuperação.

Nessa perspectiva, entendemos que o espaço hospitalar, além de cuidar da saúde, também é um espaço educativo em que é possível desenvolver o brincar. O diálogo entre saúde e educação de forma produtiva e significativa presente nas classes hospitalares, mediado pelo educador, contribui dando cor ao espaço e recolorindo a vida das crianças hospitalizadas ao mesmo tempo em que lhes possibilita aprendizagens diversas através de atividades pedagógicas e lúdicas, estimulando todas as fases de seu desenvolvimento.

Tal preocupação nos remete ao conceito de cuidado defendido por Feitosa (2009) que destaca a atitude de interessar-se pelo outro, cuidar do outro, preocupar-se, dedicar-se, pensar na criança hospitalizada como aquela que necessita de cuidados com a saúde, e também com a educação, resignificando sua hospitalização em aprendizagens lúdicas e pedagógicas através das brincadeiras, contação de histórias, socialização e interação com outras crianças, pais e equipe multidisciplinar do hospital.

Salientar a importância do pedagogo no hospital é pensar nas contribuições que esse profissional pode dar à reabilitação social e de aprendizagem da criança e do adolescente enfermos. Entendemos que o pedagogo é um profissional indicado para atuar no espaço hospitalar em razão das competências e habilidades que possui no trato com o processo de ensino-aprendizagem. Porém, o pedagogo deve procurar aprimorar e adaptar constantemente suas práticas educativas com cada criança e adolescente, avaliando a qualidade do trabalho desenvolvido de acordo com o propósito.

## **POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA APRENDIZAGEM NO AMBIENTE HOSPITALAR**

É preciso criar um ambiente de ensino no qual as crianças e adolescentes em idade escolar e que estejam hospitalizados possam frequentar, de acordo com cada realidade, transformando o ambiente hospitalar em um ambiente menos hostil, onde o pedagogo deve exercer um papel determinante na condução da aprendizagem desses sujeitos.

Sob essa ótica, buscamos sugerir possíveis estratégias de ensino a serem utilizadas pelo educador no ambiente hospitalar, favorecendo, assim, o surgimento de condições mais oportunas de ensino/aprendizagem e proporcionando um ambiente mais leve e atraente para essas crianças e adolescentes, como também para todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Algumas estratégias de ensino podem ser aplicadas no ambiente hospitalar, sendo grandes aliadas no processo de inclusão. Nesse conjunto de possibilidades, citamos algumas como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC`s), o diálogo e a escuta pedagógica, a afetividade e a ludicidade.

Inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC`s) na educação de crianças e adolescentes hospitalizados possibilita condições mais oportunas de aprendizado, principalmente com relação aos alunos/pacientes que possuem alguma forma de limitação motora e/ou cognitiva. Citamos alguns exemplos de TIC`s que podem ser usadas em classes hospitalares: computador, celular, TV por assinatura, tecnologias de acesso remoto (Wi-Fi, Bluetooth), Websites, pendrives, cartão de memória, câmeras de vídeo, dentre outras. Nesse sentido, a BNCC (2018) traz de forma clara a importância do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a sociedade:

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 (BNCC, 2018).

Ao utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente hospitalar, o pedagogo deve buscar meios de prender a atenção desses alunos que facilmente se dispersam devido a sua condição de enfermidade e perdem o interesse. As aulas precisam ser interessantes, dinâmicas e criativas, fugindo do método tradicional de ensino.

O diálogo e a escuta pedagógica também são estratégias de ensino que podem ser utilizadas de forma eficaz e com resultados excelentes. Em Freire (1980) reconhecemos que:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o cami-

no pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.42).

Compreende-se que esses momentos de diálogo e escuta entre educador e aluno/paciente são de suma importância para que ocorra uma troca interessante de experiências, um diálogo horizontal em que educador e educando aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Essa troca deve acontecer não apenas através do diálogo em si, mas da escuta também.

E como consequência deste diálogo e desta escuta surge outro elemento essencial neste contexto que é a afetividade. Sobre esse tema, Leite (2012) traz dois autores e uma comparação de suas percepções:

Comparando-se as posições de Wallon e Vygotsky sobre a afetividade, percebe-se que os autores apresentam pontos comuns com relação aos aspectos essenciais do fenômeno em pauta: a) ambos assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações emocionais: inicialmente orgânicas vão ganhando complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se e complexificando-se suas formas de manifestação; b) assumem, pois, o caráter social da afetividade; c) assumem que a relação entre a afetividade e inteligência é fundante para o processo do desenvolvimento humano. (LEITE, 2012, p. 361)

No ambiente hospitalar, a aprendizagem se torna mais agradável e significativa com as interações afetivas, visto que o aluno/paciente encontra-se numa condição de fragilidade associada à doença, impossibilitado de frequentar a escola regular e o seu ambiente social, o que promove na maioria das vezes uma baixa na sua autoestima.

Outra ação aliada ao processo de inclusão, constituindo-se como mais uma opção estratégica de ensino, são as práticas ludopedagógicas. A ludicidade é um elemento transformador das classes hospitalares, baseado no brincar e no aprender de uma forma mais divertida e agradável. A palavra “lúdico” vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e faz referência também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte.

Segundo Rodrigues (2012, p.93), “as brincadeiras, atenção e carinho fazem parte das atividades otimizadoras adotadas pelos professores das classes hospitalares para auxiliar os alunos-pacientes a recuperarem a saúde e a autoestima”. Dessa forma, acreditamos que as estratégias de ensino referenciadas podem facilitar a ação do pedagogo na escolarização de crianças e adolescentes hospitalizados. O pedagogo deve estar atento às especificidades de cada aluno/paciente para aplicar a melhor estratégia de ensino, utilizando a metodologia adequada para cada caso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este estudo preliminar promova uma melhor compreensão, assim como propicie novos questionamentos acerca da ação do educador no ambiente hospitalar e da utilização de estratégias de ensino adequadas. O nosso objetivo foi fazer uma reflexão e chamar atenção para a importância de um pedagogo na equipe multidisciplinar do hospital, bem como para a escolarização de crianças e adolescentes hospitalizados e para o seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional.

Portanto, compreender a criança e o adolescente hospitalizados exige uma prática humanizadora do hospital e daqueles que trabalham nesse espaço. No que tange à Pedagogia Hospitalar, torna-se fundamental que esse campo se efetive enquanto prática social e pedagógica, através da classe hospitalar e da aplicação de atividades pedagógicas pautadas na perspectiva da humanização e do cuidado.

Esperamos assim que o pedagogo hospitalar e suas ações sejam valorizados através de políticas públicas que favoreçam a atuação desse profissional e dessa modalidade educacional. Evidenciamos também que se faz necessário um maior número de abordagens e publicações acerca da ação do educador nas classes hospitalares, das estratégias de ensino no contexto hospitalar e da efetiva implementação das políticas públicas de inclusão para esse processo e espaços educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL, BNCC (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 jul. 2020.

FEITOSA, Débora A. Apresentação. In: SARMENTO, Dirléia; NÖRMBERG, Maria; FOSSATTI, Paulo. Formação de professores e cuidado em educação. Canoas: Salles, 2009.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, Prisões e Conventos. 7.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: 20 Jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Elizete Lúcia; MUGIATTI, Margarida M. T. F. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando a educação e a saúde. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Classes Hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SANTOS, Simone Pereira dos; NAVARRO, Elaine Cristina. Pedagogia Hospitalar: um novo caminho para a educação. Revista Eletrônica Interdisciplinar, Mato Grosso, v. 1, n. 7, p. 8-14, 2012. Disponível em: <http://revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/article/view/105>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.



