



EDUCAÇÃO

Dilemas Contemporâneos

VOLUME VI

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA | ORG.



Pantanal Editora

2021



Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
VOLUME VI



Pantanal Editora

2021

Copyright® Pantanal Editora
Copyright do Texto® 2021 Os Autores
Copyright da Edição® 2021 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora

Edição de Arte: A editora. Imagens de capa e contra-capa: Canva.com

Revisão: O(s) autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – UFESSPA
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza – UFF
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandris ArgenteL-Martínez – Tec-NM (México)
- Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann – UFJF
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos – FAQ
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer

- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação [livro eletrônico]: dilemas contemporâneos: volume VI / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 89p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-59-8 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319598</p> <p>1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.1</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos e-books e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es) e não representam necessariamente a opinião da Pantanal Editora. Os e-books e/ou capítulos foram previamente submetidos à avaliação pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação. O download e o compartilhamento das obras são permitidos desde que sejam citadas devidamente, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais, exceto se houver autorização por escrito dos autores de cada capítulo ou e-book com a anuência dos editores da Pantanal Editora.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

A educação, tanto quanto a sociedade brasileira, vive um momento extremamente delicado, muito por conta da pandemia e de todos os seus reflexos – que se estendem a todas as esferas da vida das pessoas. Depois de mais de um ano com a vida alterada pela necessidade de distanciamento social e outras medidas para evitar o contágio do coronavírus, a sociedade brasileira parece não ver uma solução a curta prazo para todos esses problemas.

Nesse cenário de problemas sociais agravados pela pandemia, o sexto volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos” contempla assuntos cruciais para a educação contemporânea brasileira, trazendo discussões e reflexões acerca do processo educativo nacional.

Os textos que compõem essa obra refletem, principalmente, sobre os seguintes temas: as possíveis relações entre Covid-19, o ensino a distância e as novas tecnologias no contexto das escolas públicas; a inclusão escolar de portadores da síndrome do espectro autista.

Ainda sobre a educação inclusiva, há textos sobre a questão da superdotação e genialidade. Um tema muito importante que será debatido nesse livro diz respeito às metodologias ativas, como ferramentas de apoio ao ensino e aprendizagem. Há ainda reflexões sobre a juventude brasileira.

Além desses temas listados, o sexto volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos” contempla umas das principais discussões dos últimos anos da educação brasileira: o conflito entre as exigências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a falta de uma política voltada para a formação pedagógica. Discute-se, também, a importância da literatura sergipana no ensino médio da escola pública.

Lucas Rodrigues Oliveira

SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I.....	6
Reflexões sobre a juventude Brasileira na perspectiva de São João Paulo II.....	6
Capítulo II	17
O conflito entre as exigências da BNCC e a falta de uma política voltada para a formação pedagógica aliada	17
Capítulo III.....	22
Superdotação e genialidade: Uma análise da biografia de grandes mulheres.....	22
Capítulo IV	40
Inclusão Escolar de Portadores da Síndrome do Espectro Autista sob a Perspectiva de Trabalhadoras de Creche.....	40
Capítulo V.....	57
COVID-19: o ensino EaD e as novas tecnologias no contexto das escolas públicas do estado de Goiás	57
Capítulo VI	73
A importância da literatura sergipana no ensino médio da escola pública.....	73
Capítulo VII.....	80
Metodologias Ativas: uma ferramenta de apoio ao Ensino/Aprendizagem.....	80
Índice Remissivo	88
Sobre o organizador.....	89

Reflexões sobre a juventude Brasileira na perspectiva de São João Paulo II

Recebido em: 07/02/2021

Aceito em: 09/02/2021

 10.46420/9786588319598cap1

Ademilson Marques de Oliveira^{1*} 

INTRODUÇÃO

São João Paulo II, foi um Papa que demonstrou afeto, ternura, amor e carinho ao povo brasileiro. Inclusive, visitou nosso Estado do Espírito Santo. Na ocasião optou por visitar as pessoas humildes, que viviam em péssimas condições humanas, na Região de São Pedro, bairro do município de Vitória. Há propósito nesta cidade há um local de destaque, que atualmente, em homenagem a esse Santo, por nome de Praça do Papa, local onde celebrou missa para milhares de pessoas, no dia 19 de outubro de 1991. E além desta visita por aqui, o Papa fez visitas por várias cidades pelo Brasil de Norte a Sul e todas também foi reciprocamente marcada de diversas formas, atraiu e muito a juventude nacionalmente.

Esta visita com seus eventos é lembrada com muito carinho pela população capixaba, de modo especial, a juventude da época, em razão da identificação que havia entre o Santo Papa e os jovens.

Ressaltamos que nessa época, começamos a ter consciência e a participar das atividades da Igreja Católica Apostólica Romana. O Papa João Paulo II encantava com seu testemunho de vida, a forma como ele tratava as pessoas, de modo especial, a forma carinhosa ao se relacionar com a juventude. Fatos que motivavam a jovens a ingressarem nos seminários, em busca de discernimento vocacional. E particularmente eu, nos anos de 1997 e 1999 ingressei no Seminário Salesiano de Venda Nova do Imigrante, ES.

Diante desse encantamento e experiência na prática, tive o desejo de produzir uma pesquisa que retratasse a relação de São João Paulo II com a Juventude.

Quando se fala sobre a temática juventude, nos vem em mente algumas inquietações, tais como: juventude é época na vida? Qual a conceituação do termo juventude? Após pensarmos sobre essas

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília e em História pelo Claretiano – Centro Universitário, Batatais, SP. Especialista em Filosofia e Psicanálise pela UFES - Universidade Federal do Estado do Espírito Santo; Em Gestão Educacional Integrada: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção pela Faculdade de Pedagogia de Afonso Cláudio/CESAP; Em Informática na Educação pelo IFES - Instituto Federal de Educação do Estado do Espírito Santo. É aluno do Mestrado Profissional em Informática da Educação no IFRS – Campus de Porto Alegre.

* Autor(a) correspondente: professorfilosofoademilson@gmail.com

indagações, compreendemos que, talvez, possamos dizer que a juventude não é uma época na vida, mas a qualidade de alma de uma pessoa. Isso, do ponto de vista filosófico, teológico, psicológico e psicanalítico. Por exemplo, neste sentido, pode haver jovens velhos e velhos jovens, logo concluiu-se que, nem sempre a idade mental é equivalente à idade cronológica.

Por outro lado, alguns estudiosos defendem que a juventude surge após o período da adolescência, assim ela compreende de 19 aos 29 anos. Entretanto, o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística considera jovem a população de faixa etária de 15 a 24 anos.

Todavia, o objetivo da nossa pesquisa é buscar identificar caminhos que conduzam a juventude a fazer sua caminhada, em um mundo profano, sem perder a espiritualidade, se valendo de princípios e valores cristãos e éticos. Portanto, será refletido sobre as mazelas sociais que acarretam prejuízos aos jovens brasileiros, no processo de desenvolvimento social, religioso e profissional. E, por último, será apresentada a importância da população jovem, frente aos novos desafios.

Para direcionar este nosso estudo, foi formulada a seguinte questão problema: qual a importância da proposta educativa e evangelizadora de São João Paulo II para a juventude, na superação dos desafios, encontrados na sociedade brasileira atual?

Diante desta nossa proposta, têm-se como metodologia, por um levantamento de dados bibliográficos, com base em livros, sites de pesquisa científica, revistas, monografias, dissertações e teses. Após realização das leituras, fizemos fichamentos e, posteriormente, produzimos nosso texto.

Acreditamos que nosso trabalho é de relevância para todos aqueles que buscam compreender a juventude, suas angústias, insatisfações com o sistema social-político-econômico, que de forma avassaladora prejudica o jovem, no processo de transcendência, em face do Projeto de Cristo. Visto que Cristo tem como projeto a vida plena para todos. Assim sendo, Ele é contrário à corrupção, a injustiças, ao desamor, aos crimes, entre outros sinais e práticas de mortes. Portanto, essa pesquisa poderá ser importante na colaboração da construção do edifício do conhecimento, para as áreas educativas, com foco no campo filosófico e teológico.

Visando sistematizar nossas ideias, na primeira parte apresentamos a vida e obras de São João Paulo II. Na seção posterior, tratamos da juventude brasileira na perspectiva João Paulo II. Após, refletirmos sobre a juventude brasileira e os novos desafios. Em seguida abordamos a juventude frente às novas demandas decorrentes da Pandemia de Covid-19. E, por fim, na última etapa mostramos nossas considerações finais.

VIDA E OBRA DE SÃO JOÃO PAULO II

Ao falarmos de São João Paulo II, notamos a importância de contextualizar a trajetória do Papa, bem como os eventos sociais, políticos e econômicos que ocorreram durante sua vida. Neste sentido, Andrea Riccardi fala que:

João Paulo II é grande figura do séc. XX de quem a história fala imensamente. Também é um personagem do algar de um Novo Milênio: foi-se já o início do novo século e a sua herança religiosa continua a ser referência. Testemunha de complexa encruzilhada polonesa e protagonista da cena mundial durante vinte e sete anos, Karol Wojtyła foi não só uma personagem decisiva da vida religiosa contemporânea, mas também um líder que colocou a sua Igreja no coração da história. (RICCARDI, pág. 05, 2011).

Segundo a historiografia, São João Paulo II, nasceu no ano de 1920, na cidade de Wadowice, na Polônia. Seus pais são Karol Wojtyła e Kaczorowska. Eles batizaram o futuro Santo pelo nome de Karol Józef Wojtyła.

Ressaltamos que São João Paulo II realizou parte de seus estudos superiores, na Universidade de Jaguelônica, na Cracóvia, onde morou a partir de 1938. Outro fato importante, vivido pelo papa é a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, João Paulo II, como um meio de evitar a deportação para a Alemanha, começou a trabalhar como empregado, na cidade onde estudava. Inclusive ocorreu naquele momento o fechamento da Universidade, em decorrência da pós-invasão dos nazistas na Polônia.

Ainda, neste período de guerra, já no ano de 1941, o Santo Padre perdeu seu pai, devido a um ataque cardíaco.

Como notamos, apesar das turbulências vividas pelo então jovem, João Paulo II, ele se manteve firme na fé. Portanto, um ano após o falecimento do seu pai, em 1942, teve um despertar vocacional para ser padre. Inicialmente, na Croácia havia um seminário clandestino, e foi lá a primeira experiência de vida religiosa consagrada do jovem, futuro Papa. Após amadurecimento vocacional, e com o fim da guerra, seus estudos foram continuados na Universidade de Jaguelônica, lugar onde frequentou a Faculdade de Teologia. Logo, depois de 04 anos de curso superior em Teologia, foi ordenado padre, na data de 01 de novembro de 1946. Posteriormente concluiu o curso em Roma.

João Paulo II foi um homem que viveu na constante busca de conhecimentos, um ser que muito valorizava a fé e a razão. Portanto, logo doutorou em Teologia na Universidade Católica de Lublin.

Portanto, não demorou para que seus superiores percebessem sua competência, eficiência e seus dons espirituais, e tão logo, em 1958, com apenas 38 anos foi nomeado bispo auxiliar na Cracóvia, região onde também foi capelão universitário e docente de ética.

Já em 1964, o futuro Papa, foi designado a ser Arcebispo de Cracóvia, 03 anos depois, em 1967, Wojtyła chega ao cargo de Cardeal. Nesta função participou ativamente no Concílio Vaticano Segundo. Foi de fato um líder religioso de alta cultura, mas ao mesmo tempo cultivava a humildade, como caminho

para a sabedoria. Portanto, foi um grande sábio na contemporaneidade. Neste sentido, a pesquisadora Dilva Frazão apresenta algumas obras produzidas por ele, no período de 1960 a 1979:

João Paulo II publicou livros de poesia e, sob o pseudônimo de Andrzej Jawien, escreveu uma peça de teatro, “A Loja do Ourives” em 1960. Os seus escritos éticos e teológicos incluem “Amor Frutuoso e Responsável” e “Sinal de Contradição”, ambos publicados em 1979. “A sua primeira Encíclica, “Redemptor Hominis” (Redentor dos Homens) de 1979 explica a ligação entre a redenção por Cristo e a dignidade humana”. (FRAZÃO, pág. 02, 2020).

Com tantas virtudes cristãs e acadêmicas, no dia 16 de outubro de 1978 foi eleito Papa, sucedendo a João Paulo I. Portanto, a partir dessa data, Wojtyła passou a ser chamado de João Paulo II, por sua escolha.

Por volta de 61 anos de idade, e 03 anos de Papa, aos 13 de Maio de 1981, ele foi ferido, numa tentativa de assassinato, na Praça de São Pedro, Vaticano. Depois de se recuperar do episódio, João Paulo II visitou o criminoso na cadeia, e o perdoou pela violência cometida. Fato que demonstra virtudes de quem busca e vive a santidade.

Ressaltamos que, a trajetória do Pontífice foi marcada pela reafirmação dos valores do Cristianismo, da Doutrina Católica e dos Evangelhos e observância à Sagrada Escritura, sempre com um olhar fixo no Cristo Ressuscitado. Assim, o Papa, iluminado pelo Espírito Santo, produziu grande obras, como Dilva Frazão nos mostra, ao escrever a Biografia de São João Paulo II:

- O poder da misericórdia na vida dos homens (1980);
- A importância do trabalho como “forma de santificação” (1981);
- A posição da igreja na Europa de Leste (1985);
- Os males do Marxismo, materialismo e ateísmo (1986);
- O papel da Virgem Maria como fonte da unidade Cristã (1987);
- Os efeitos destrutivos da rivalidade das superpotências (1988);
- A necessidade de reconciliar o capitalismo com a justiça social (1991);
- A argumentação contra o relativismo moral (1993).

Enfim, São João Paulo II, acometido pelo Mal de Parkinson, morreu aos 84 anos, no Vaticano, em 02 de abril de 2005, depois de mais de duas décadas na qualidade de Papa, ou seja, 26 anos como a maior liderança da Igreja Católica Apostólica Romana. Nesta trajetória visitou aproximadamente 130 países, pregando a paz, o amor e união, sempre muito dedicado à juventude.

Em 2020 comemoramos o centenário de São João Paulo II. Na ocasião, o Papa Emérito Bento XVI enviou uma carta ao episcopado polonês por ocasião da festividade do seu predecessor, onde ressaltou a misericórdia em São João Paulo, conforme publicação no site Vatican News (2020):

“Toda a vida do Papa foi centrada sobre este propósito de aceitar subjetivamente como seu o centro objetivo da fé cristã - o ensinamento da salvação - e consentir aos outros aceitá-lo”. Assim escreve Bento XVI em uma carta por ocasião do centenário do nascimento de São João Paulo II. “Graças a Cristo ressuscitado, a misericórdia de Deus é para todos”, recorda o Papa emérito, e “todos devem saber que a misericórdia de Deus acabará por se revelar mais forte do que a nossa fraqueza”.

“Aqui - observa ainda Ratzinger - devemos encontrar a unidade interior da mensagem de João Paulo II e as intenções fundamentais do Papa Francisco: ao contrário do que às vezes se diz, João Paulo II não é um rigorista da moral. Ao demonstrar a importância essencial da misericórdia divina, ele nos dá a oportunidade de aceitar as exigências morais colocadas ao homem, ainda que nunca poderemos satisfazê-las plenamente. Os nossos esforços morais são empreendidos à luz da misericórdia de Deus, que se revela uma força que cura a nossa fraqueza”.

A JUVENTUDE BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DE SÃO JOÃO PAULO II

Sem maiores juízos, a respeito da conceituação do termo juventude, destaca-se o zelo, o respeito, o amor e o carinho que o Papa João Paulo II demonstrava aos jovens. Ele, desde o início de seu Ministério no Pontificado, datado em 22 de outubro de 1978, já afirmava: “jovens vocês são a esperança da Igreja e do Mundo”. Essas foram palavras do Santo Padre, em um discurso, na Praça São Pedro, Roma, após sua Ordenação a Papa.

Logo, em decorrência de nossa fé, onde acreditamos que Cristo se faz presente em nosso meio, através de diversas formas de manifestações, como na natureza, nos testemunhos de vida dos nossos irmãos, buscamos refletir sobre as possibilidades de diálogos da juventude com Jesus Cristo, observando o sentido e o valor da vida, defendido pelos jovens de hoje.

Dessa forma, não podemos fechar os olhos, diante das violações aos direitos da juventude, quando são privados de planejar e desenvolver mecanismos, que possibilite a construir seu futuro, conforme as necessidades do ser-humano, na sua constituição.

Assim, segundo o Papa João Paulo II, na “Carta Apostólica”, e também nos valendo do Documento da CNBB, “Evangelificação da Juventude” evidencia-se alguns aspectos políticos, sociais e econômicos, que aflige a sociedade juvenil na contemporaneidade.

Pois, diante da ausência de políticas públicas eficazes, que visem atender as demandas dos jovens, deparamos com um alto índice de assassinatos, principalmente, quando se trata dos de origem negra, na faixa etária de 15 a 24 anos, moradores das periferias brasileiras, nas favelas. Essa realidade é manifestada no Documento da CNBB, pois, nele diz que:

Vivemos numa época de profundas transformações nos diferentes espaços (cultural, econômico e religioso...) de vida do ser humano e em todos os seus arredores. Estas transformações afetam nossos povos, refletindo-se de diversas maneiras em sua forma de ser, pensar e viver, especialmente nas dos jovens. Não poucas vezes, estas situações estruturais e conjunturais provocam desconhecimentos, distanciamentos e conflitos entre jovens e adultos, correndo-se o risco de viver em mundos paralelos em que a falta de aproximação e de escuta impede o encontro com o Evangelho. (CNBB, pág. 62, 2009).

Entretanto, outras violações ocorrem, tais como: violência escolar, desemprego, falta de moradia digna, roubos, furtos, estupro, drogas, prostituição, tráfico etc.

Portanto, percebemos o descaso com essa população, diante das irresponsabilidades de quem tem o poder de direcionar e desenvolver essas pessoas, visto que, não deve haver nenhum motivo para a violação dos direitos humanos. Desse modo, não pode ser negado a eles, as possibilidades de promoção humana, e o direito de alcançar seus objetivos enquanto cidadão.

Aqui, destacamos a incansável luta de São João Paulo II, na busca por melhores qualidades de vida para a juventude, pois, para ele, os jovens são a esperança de um mundo melhor, mais justo e fraterno.

Entretanto, diante da perspectiva religiosa, nota-se a relação de causa e consequência, onde o descaso social com a juventude por parte dos governantes tem gerado desinteresse dos jovens pelo atual sistema sócio-político.

Diversas são as situações opressivas e desumanas que acaba por “castrar” o espírito jovem, momento que o jovem se torna velho, o que poderá em alguns casos leva-los a se deprimir. Muito comum, quando ele passa por crise de identidade, ao questionar sua existência, sua realidade, e não encontra apoio adequado na família, nas Instituições Públicas, enfim, na sociedade que o cerca.

Neste sentido, o Teólogo, Odivaldo Gonçalves de Matos, na sua monografia de conclusão de curso, fala que:

O desestímulo, resultado desta falta de oportunidade e reconhecimento governamental, ao encobrir a perspectiva da maior parte populacional da juventude, também o desorienta da dimensão espiritual, afastando-o, de um convívio espiritual-intersubjetivo, de um relacionamento de fé em comunhão com as demais pessoas, de um envolvimento participativo diante do projeto cristão todo ministerial, que deve propagar, divulgar e proporcionar o Reino de Deus. Um Reino que nos remeta a um caráter de ‘um tempo’ contrário a todo tipo de escravidão e, ao mesmo tempo, aberto a transcendência humana, onde nos levasse a regozijar de todos os princípios e valores que nos elevem enquanto pessoas, cristãos e cidadãos. (MATOS, pág. 5, 2009).

Ao refletirmos acerca desses aspectos, identifica-se a ausência de oportunidades no mundo social, no contexto da juventude brasileira, na atualidade. Realidade onde é desafiadora a garantia do respeito aos direitos à dignidade humana, no nosso meio político-econômico; Por outro lado, percebemos um forte desejo da Igreja Católica Apostólica Romana, na tentativa de resgatar a fé, a esperança. Valorizando a promoção da vida, através de ações sociais e políticas, conforme orientações da Igreja. De modo especial, João Paulo II, ensinou através de suas pregações a necessidade de manter a esperança em dias melhores, na certeza de que é possível um mundo melhor. Isto a partir da busca da transformação da realidade onde vivemos, visando fazer a diferença, ou seja, fazer a parte de cada um (a) e inovar nos novos tempos.

O Santo Padre, “conhecido como Profeta da Paz e Comunhão entre o Homem e Deus” – João Paulo II manifesta um carinho especial, onde ressalta a pessoa do jovem e o seu papel importante, frente aos desafios da era contemporânea, para a Igreja e demais segmentos sociais, no Brasil e no mundo.

Logo, a importância da proposta educativa de São João Paulo II, para a juventude, na superação dos desafios encontrados na sociedade atual, se dá numa educação que possibilite colaborar para que os jovens possam aprender a se relacionar melhor consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o mundo. Isto é quando pensamos no ato de educar evangelizando.

João Paulo II veio ao Brasil 04 vezes. Em uma delas esteve em Belo Horizonte, Minas Gerais. Pe. Jorge Boran, fala que João Paulo II, ao visitar a cidade brasileira mineira, se dirigiu aos jovens, com firmeza e serenidade, fazendo de cada palavra, uma demanda de amor, deixando todos contagiados com sua ternura e suavidade. Assim, o Papa discursou:

A riqueza maior deste país, imensamente rico, são vocês. O futuro real deste país do futuro se encerra no presente de vocês. Por isso este país, e com ele a Igreja, olham para vocês com um olhar de expectativa e de esperança. Olham, como eu, e dizem: você – eis um belo horizonte! Um belo horizonte do futuro.

Abertos para as dimensões sociais do homem, vocês não escondem sua vontade de transformar radicalmente as estruturas que se lhes apresentam injustas na sociedade. Vocês dizem, também, que é indecente que alguns esbanjem o que falta à mesa dos demais. Vocês estão resolvidos a construir uma sociedade justa, livre e próspera, onde todos e cada um possam gozar dos benefícios do progresso. (BORAN, pág. 20, 1982).

Como se percebe, atravessamos décadas e os jovens continuam denunciando uma elite gananciosa, corrompida e oportunista, que faz do infinito o limite da sua ganância. Por outro lado, reclama por uma sociedade, que valorize a justiça, a ética, a honestidade, o respeito, o amor ao próximo, e promova o respeito à dignidade aos princípios da igualdade, da equidade, onde sejam promovidas fraternidade e a solidariedade, conforme ensinamento do Papa.

A JUVENTUDE BRASILEIRA E OS NOVOS DESAFIOS

Ao refletirmos sobre a juventude, nas perspectivas do Papa João Paulo II, recordamos de sua Carta Apostólica aos jovens, referente ao ano internacional da juventude. Momento que o Pontífice buscou motivá-los e incentivá-los a caminhar na estrada da vida, visando à felicidade e o bem comum. Também, não deixou de alertá-los em relação aos possíveis riscos a serem enfrentados, diante da nossa realidade. Assim, ele falou aos jovens:

Em vós estais a esperança, uma vez que vós pertenceis ao futuro, como o futuro a vós pertence. Com efeito, a esperança está sempre ligada ao futuro, é o anelo pelos “bens vindouros”. Como virtude cristã ela anda unida à expectativa daqueles bens externos que Deus prometeu ao homem em Jesus Cristo. E simultaneamente, esta esperança, como virtude a um tempo cristã e humana, é expectativa dos bens que o homem tornará realidade, utilizando os talentos que lhe foram dados pela providência. (JOÃO PAULO II, pág. 67, 1985).

Logo, infere-se que o desafio está ligado na superação dos obstáculos encontrados numa sociedade, que às vezes individualista, egoísta e preconceituosa prejudica o engajamento do jovem na sociedade, como um sujeito importante e capaz, no processo de construção de um mundo melhor para todos. Entretanto,

a conscientização da população juvenil é de grande valia, para que eles possam assumir uma postura diante da sociedade, a fim de torná-la mais justa, participativa, igualitária e fraterna.

Ocorre que, vivemos numa sociedade do consumo, que de fato, é um problema a ser enfrentado pelos jovens e conseqüentemente por toda a sociedade. Porque esses mecanismos ideológicos, sociopolíticos e culturais, em diversas situações, em vez de enriquecer a educação dos jovens, colaboram para o empobrecimento, pertinente ao ato de pensar e de desenvolvimento do pensamento crítico. Com muitas informações, mas com pouco conhecimento.

Por outro lado, do ponto de vista religioso, recorreremos a um texto da Sagrada Escritura, no Evangelho de João, onde o evangelista pergunta: “A quem iremos Senhor, se só tu tens palavras de vida eterna” (Cf. Jo 6, 67-68)? Será que a sociedade comunidade jovem atual, faz também questionamentos, como esse? Pensamos que sim. Pois, ela almeja um direcionamento na sua trajetória, diante dos desafios do dia-a-dia, da realização de seus anseios, na procura de viver dignamente.

Frente a esse contexto, há um elevado índice de jovens, principalmente os que não têm recursos financeiros, ou seja, os mais pobres, pedindo socorro contra as injustiças, ao tratamento desumano, devido à ausência de políticas públicas eficazes, voltadas para a educação, saúde, segurança, moradia e emprego. Fatos que geram desrespeito, insegurança e sentimento de desamparo na juventude. Diante dessa realidade, a Conferência dos Bispos do Brasil, nos apresenta a seguinte reflexão:

- Diante do desespero de um mundo sem Deus, que vê na morte só o final definitivo da existência, Jesus nos oferece a ressurreição e a vida eterna na qual Deus será tudo em todos;

- Diante da exclusão, Jesus defende os direitos dos fracos e o direito a uma vida digna para todo ser humano. O ser humano, imagem vivente de Deus, é sempre sagrado, desde sua concepção até sua morte natural, em todas as circunstâncias e condições de sua vida. Por isso, a Igreja assume a promoção da dignidade humana da pessoa diante de várias formas de desrespeito à vida: manipulação genética, aborto, eutanásia, esterilização, comercialização do sexo, do corpo, bem como às diversas formas de violências. (CNBB, DGAE, 2008, p. 88).

Por outro lado, a Constituição Federal Brasileira visa à promoção da vida e dignidade para todos. Contraditoriamente deparamos com um forte desrespeito a lei e a vida, principalmente contra os negros, índios e pobres. Realidade que contraria os princípios cristãos, ensinado na Bíblia Sagrada, também defendidos em vida e através de textos, por São João Paulo II.

Perante os diversos sinais de morte e na luta por sinais de vida, a juventude brasileira tem uma forte responsabilidade, na transformação social do país. Ela precisa manter a esperança, a coragem, o foco, a perseverança, os objetivos, os desejos de crescimento, a fé em Deus e na vida. Dessa forma, com seu esforço poderá inovar, e, assim, quebrar paradigmas, tornando agentes promotores de um mundo melhor para todos, onde favoreça a frutificação do amor e da paz.

Neste sentido, consideramos que juventude não é somente um período de vida, mas a qualidade da animação do corpo e das inquietações da mente. Portanto, onde exista motivação e desejos, como sentimentos que impedem acomodação diante das injustiças em geral, ali está um jovem.

Sendo assim, destaca-se as palavras do evangelista João, ao falar: “O Pai continua até agora operando, e eu também opero” (Cf. Jo 5, 17), isso quer dizer que, o Pai e o Filho operam no Espírito Santo, que é o Espírito da Verdade, e a verdade deve ser a busca constante do ser humano, de modo especial, para os de espírito jovens.

Todavia, caso não tenhamos a verdade por inteira e completa, compreendemos que devemos agir com consciência, nos valendo dos princípios éticos e valores como honestidade e respeito à vida humana.

Enfim, diante da realidade brasileira, na qual vivemos um contexto desafiador, nos convida a investirmos mais tempo conhecendo os jovens, visando se tornar pessoas de pensamentos jovens, a fim de adquirirmos mais capacidades de nos doarmos, de lutarmos. Isso é um caminhar crescente, em sabedoria e graça, perante Deus e a humanidade.

A JUVENTUDE FRENTE ÀS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS - COVID-19

Diante da trágica realidade vivida em quase todo o planeta terra, a partir do final do ano de 2019, todo o ano 2020 e adentrar no ano de 2021, em decorrência da Pandemia, referente ao Covid- 19, nos leva a pensarmos algumas indagações: Será quais as consequências que essa crise de saúde pública, social e econômica poderá gerar na vida dos jovens e de toda a sociedade? Uma pandemia como essa deixa algum ensinamento para os seres vivos? Quais as relações de causas e consequências podem fazer, a partir desses eventos que assombram a humanidade? Será que o homem tem alguma relação com as causas das Pandemias no mundo? O ser racional poderia evitar ou prevenir esses males? Na história da humanidade, o homem soube se relacionar bem consigo mesmo, com outro, com a natureza e com o mundo?

Acreditamos que indagações como essas precisam ser pensadas e repensadas, para que possamos refletir o nosso agir e a nossa postura no mundo. Pois, a ganância da humanidade, faz com que eventos como esse ocorra. Logo, podemos inferir que esses males pandêmicos, econômicos e sociais são causados pelo próprio ser humano. O ser humano está a autodestruir e também a matar os outros seres, e o seu próprio planeta.

Depois dessa Pandemia da Covid - 19, com a Graça de Deus a sairmos dela, talvez, não haverá grandes mudanças na mentalidade humana, porque a maioria é capitalista, visam apenas ganhar dinheiro, sem se preocupar com o futuro do planeta, com a vida do próximo e os demais organismos vivos, contrariando os ensinamentos de São João Paulo II, através de suas pregações, orientadas pelos textos da Sagrada Escritura.

Neste contexto, a juventude tem grande responsabilidade na transformação da forma de pensar da humanidade. Pois, na atualidade há necessidade de a população tornar-se mais humana. E isto, só será possível, se os jovens optarem pela adesão à solidariedade. Portanto, no Brasil e no Mundo, o Coronavírus deixará uma questão a todos: é necessária uma conversão pessoal, local, regional e universal. Eis o grande desafio da juventude brasileira!

Todavia, tem-se o lado positivo, apesar de tantas mortes, sofrimentos, pânico, medos... “Outro mundo é possível!” É necessário acreditar e praticar o bem, ou seja, fazer de cada ação, uma demanda de amor.

Ocorre que, mesmo diante da enorme crise que atravessamos nos Estados e Municípios Brasileiros, a elite política não abre mão de suas mordomias, em favor dos que mais precisam, do bem comum. Ainda há muitos que optam pela corrupção, ou seja, crimes contra a nação, devido a desvio de verbas públicas.

A sociedade brasileira necessita da juventude, como a energia que move um motor. *“Os jovens são a esperança de um mundo melhor, são a esperança do Brasil”*, estas foram palavras de João Paulo II.

Logo, os jovens têm a missão de combater o câncer da desonestidade, da falta de ética e desamor, que causa mortes, sofrimentos e esmaga a vida de alto índice de cidadãos brasileiros. Isso deve ocorrer por meio da busca de conhecimentos e conscientização política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as diversas fases da vida, optamos por estudar neste artigo o período juvenil, por ser uma fase, onde o ser humano passa a assumir responsabilidades importantes, perante a sociedade, tais como: busca pelo emprego, profissionalização, namoro, casamento etc.

Na juventude, grandes ideais são pensados e há um desejo predominante na busca do bem comum. Ela representa o futuro de uma nação. Por isso, a sociedade deve fomentar oportunidades para que eles possam se desenvolver em todos os aspectos, principalmente: físicos, emocionais, sociais, éticos e espirituais.

Assim, baseado no ensinamento de São João Paulo II, os meios sociais e, de modo especial, a Igreja, devem combater os sinais de morte e defender, desenvolver e fomentar os de vida. Para isso, espera-se que as ações sejam norteadas pelos princípios cristãos, como é apresentado pedagogicamente nos evangelhos. Isso é onde a fé testemunha aquilo que é proferido pela boca, através de gestos concretos, da presença no meio do povo, onde as inquietações populares possam ser sentidas, bem como suas angústias. E, a partir desse processo, colaborar na criação de meios que gerem oportunidades de vida nova, de transformação social e paz.

Enfim, buscamos alcançar a realização dos nossos objetivos nessa pesquisa, que é exatamente buscar identificar caminhos que conduzam a juventude brasileira, a fazer sua caminhada, em um mundo

profano, sem perder a espiritualidade, segundo as perspectivas de São João Paulo II. Se valendo de princípios e valores cristãos. Por isso, buscamos refletir sobre as mazelas sociais que acarretam prejuízos aos jovens, no processo de desenvolvimento social, religioso e profissional. Pois, acreditamos na competência jovem, frente aos novos desafios sociais, políticos e econômicos do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- As palavras do papa emérito sobre a misericórdia em São João Paulo (2020). Vatican News. Disponível em: <<https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2020-05/palavras-do-papa-emrito-sobre-misericordia-em-sao-joao-paulo.html>>. Acessado em: 08 fev. 2021.
- Biografia de São João Paulo II (2020). E Biografia, Dilva Frazão. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/joao_paulo_ii/>. Acessado em: 08 fev. 2021.
- Boram J (1982). Juventude: o grande desafio. São Paulo: Paulinas.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (2007). Evangelização da Juventude: desafios e perspectivas pastorais. Brasília, Edições CNBB.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (2008). Diretrizes Gerais da Ação evangelizadora da Igreja no Brasil 2008-2010. (Documento 87). São Paulo, Paulinas.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (2009). 20º Plano Pastoral do Secretariado Geral 2009-2011. (Documento 89), p.62. São Paulo, Paulinas.
- João Paulo II. Carta Apostólica aos jovens e às jovens por ocasião do ano internacional da juventude. São Paulo, Loyola, 1985.
- João Paulo, a Biografia (2011). Paulus, Andrea Riccardi. Disponível em: <https://www.paulus.com.br/loja/images/ebook/amostra_gratis/9788534944007.pdf>. Acessado em: 08 fev. 2021.
- Matos OG de M (2009). O Rosto de Cristo nos Jovens. Departamento de Teologia. Instituto de Filosofia e Teologia do Espírito Santo (Monografia), Vitória, 41p.

O conflito entre as exigências da BNCC e a falta de uma política voltada para a formação pedagógica aliada

Recebido em: 11/02/2021

Aceito em: 17/02/2021

 10.46420/9786588319598cap2

Helaine Simões Soares^{1*} 

INTRODUÇÃO

Presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” ainda não passa de teoria em muitas escolas da Educação Pública Infantil. Definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), é a BNCC que norteia formas de tornar mais eficiente a Educação Básica no país, direcionando a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

De acordo com a BNCC, é importante que o professor esteja comprometido a proporcionar vivência prática para a criança com propósitos educativo e significativo, além de praticar, em sala de aula, práticas fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças entre zero e cinco anos: noções, habilidades, atitudes, valores e afetos; habilidades. No entanto, o caminho percorrido pelos profissionais desde a faculdade até a frente da sala de aula pode afetar seriamente o quanto os campos de experiência são aplicáveis na Educação, já que são desafiados em relação às três áreas gerais de conhecimentos para um trabalho adequado: o conhecimento sobre os alunos e como eles aprendem, o conhecimento da matéria e objetivos do currículo e o conhecimento do ensino.

Palavras-chave: BNCC, campos de experiência, educação infantil, pedagogia.

DESENVOLVIMENTO

Para alcançar um trabalho em sala de aula com sucesso, os campos de experiência são, teoricamente, muito eficientes, já que diversificam as maneiras de comunicação, através de jogos, cantigas, brincadeiras, por exemplo, estimulam a leitura e a imaginação, e conseqüentemente o gosto pela escrita. Porém, na minha experiência, percebo que, na prática pedagógica dos professores, a BNCC não vem se consolidando, apesar de todas as propostas serem de aproximação do educador ao mundo infantil,

¹ Mestranda em Educação na Universidade Católica de Petrópolis/UCP.

* Autor(a) correspondente: helainesimoesmg@gmail.com

valorizando suas múltiplas linguagens, deixando de lado conhecimentos sistematizados e práticas autoritárias.

Não por coincidência, a falha na formação acadêmica dos professores é justamente a falta de disciplinas sobre conteúdos a serem ensinados para as crianças e também de disciplinas sobre o quê e como ensinar, afetando diretamente o desempenho no sistema escolar e gerando o questionamento: “como os professores orientam sua prática pedagógica para promoção da aprendizagem das crianças?”.

No Brasil, a Educação Infantil - isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas - é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. Anos à frente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, 1996).

Acredita-se que o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, apresentado na BNCC deve ser desenvolvido, garantindo ainda os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, inclusive para bebês.

Mas para essas compreensões também é necessário que os educadores tomem consciência desse conhecimento e mantenham-se atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvam práticas pedagógicas mais eficientes. Esses são apenas alguns dos principais desafios da profissão de educador. Mas para que haja o aprimoramento profissional, é necessário o aprimoramento do ensino, responsabilização e oferta de incentivos, acesso e/ou progressão na carreira, diagnóstico das necessidades formativas e incremento salarial e as abordagens: por desempenho de alunos, institucional, de conhecimentos, desempenho e competências de professores traçando caminhos que construam propostas de desenvolvimento profissional com princípios democráticos para uma escola de qualidade.

O que é reforçado pela concepção formulada por Dewey (1976), quando dispõe sobre o papel do professor ser de fundamental importância para uma boa aprendizagem. O professor deve disponibilizar dados e propor soluções que os alunos devem analisar, estruturar e confrontar para uma possível resolução do problema. O aluno, então, deve aprender por meio da vivência de uma realidade concreta e o ensino passa ser entendido como prática cotidiana. Afinal, Dewey entende que só quem descobre, pensa. Do contrário, é repetir e simplesmente armazenar dados. Portanto, não se considera o conhecimento como pronto e acabado, mas sim como em contínua construção, processo no qual o saber e habilidades do aluno devem ser considerados.

Na formação do professor deve residir o conhecimento e pensamento reflexivo sobre qual o papel do currículo na educação, ou de qual deveria ser na concretude real. Pois, com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no

currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder, sendo, portanto, um instrumento capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais, tendo um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. Se comprovando como um aparelho ideológico do estado capitalista, transmite a ideologia dominante, se mantendo a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. O currículo é, em suma, um território político. Servindo então, aos interesses de formação da consciência – dominante ou dominada, se mascarando de uma construção social participativa. Entretanto, o currículo é uma invenção social, resultado de um processo histórico. E, é através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Nos tornando possível levantar a questão: quais conhecimentos são considerados válidos?

Em contraposto, surgem as teorias pós-críticas que enfatizam que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentralizado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo, mas está espalhado por toda rede social. Assim sendo, aqui, o conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder, é parte inerente a ele. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. Na linguagem e nos processos de significação, já não precisam da referência de um conhecimento verdadeiro. Todo conhecimento depende da significação. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais teorias tradicionais nos confinaram. Como nos diz Silva (1999), o currículo é lugar, espaço, território; o currículo é relação de poder; é trajetória, viagem, percurso; é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Em consequente, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra. O “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado e não outro.

Uma das consequências da “virada culturalista” na teorização curricular consistiu na diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa. Afinal, todo conhecimento é cultural.

Além disso, tomando como base as práticas e desafios na formação de professores a distância, pode-se aprender muito, já que é um método de ensino que prioriza o uso das tecnologias nos diferentes níveis educacionais, além de discorrer sobre os desafios de uma Educação para uma “Sociedade em Rede”, propiciando oportunidades de aprendizagem e emancipação digital cidadã.

Ao estudar metodologias e avanços na Educação Infantil, não se pode deixar de discutir sobre a formação dos professores e sua relação com a Educação, o que, conseqüentemente, exige uma política de valorização docente e da consciência da relevância da presença do professor no trabalho político e debate público.

CONCLUSÃO

Os cinco campos de experiência (noções, habilidades, atitudes, valores e afetos) são desenvolvidos pelas crianças através de suas vivências (além do ambiente familiar, no escolar, através da interação com professores e colegas), quando convive, brinca, participa, explora, se expressa e se conhece. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, já que ele deve disponibilizar meios de aprendizagem cotidiana.

Para tal, o padrão de qualidade da formação profissional de professores e a articulação das políticas públicas para esse campo são discussões muito atuais e necessárias. Somente dessa forma será possível uma compreensão geral dos desafios enfrentados na formação de professores e a sua importância no desenvolvimento do currículo escolar.

A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa.

Certamente, a aliança entre as teorias de aprendizagem, as práticas de ensino e as diretrizes da BNCC levam a mudanças na formação através de uma política de valorização docente e da consciência da relevância da presença do professor no trabalho político e debate público, a fim de alcançar aprimoramento profissional e de ensino, responsabilização e oferta de incentivos, acesso e/ou progressão na carreira, diagnóstico das necessidades formativas e incremento salarial e as abordagens: por desempenho de alunos, institucional, de conhecimentos, desempenho e competências de professores traçando caminhos que constroem propostas de desenvolvimento profissional com princípios democráticos para uma escola de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (2016). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (2010) . Por Thais Pacievitch. Disponível em: <infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao>. Acesso em: 16 Jun. 2020.

Dewey J (1976). Experiência e educação; tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional.

Gatti B et al. (2013). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp.

Silva TT da (1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 156p.

Superdotação e genialidade: Uma análise da biografia de grandes mulheres

Recebido em: 06/03/2021

Aceito em: 08/03/2021

 10.46420/9786588319598cap3

Beatriz Ribeiro Peixoto ¹ 

Ketilin Mayra Pedro^{2*} 

INTRODUÇÃO

A educação é um processo de socialização, em que o indivíduo adquire um vasto conhecimento e interação social, desde a pré-escola até o fim do ensino médio. Porém nem todos os indivíduos apresentam as mesmas características e se desenvolvem do mesmo modo, sendo que aqueles que apresentam deficiência (física, intelectual, auditiva e visual), Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) têm direitos a serviços educacionais específicos por meio dos serviços de educação especial.

Segundo Mantoan (1997), o desenvolvimento histórico, no Brasil, na modalidade de ensino educação especial iniciou-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar; implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito das pessoas com deficiência à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino.

Como citado no artigo nº 208 de 1988 da Constituição Federal, o modelo segregador da educação especial não podia mais fazer parte da sociedade moderna, foi preciso buscar alternativas pedagógicas, para inserção dos estudantes no sistema de ensino regular.

Somente em 1996, com a Lei nº 9.394 de 20/12/96, houve um maior esclarecimento sobre os serviços da educação especial e como eles seriam aplicados no ensino regular. O Ministério da Educação definiu no documento “Saberes e práticas de inclusão”: A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia

¹ Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília/SP.

² Doutora em Educação. Área de Ciências Humanas e Sociais do Centro Universitário Sagrado Coração. Bauru/SP.

* Autora correspondente: ketilinp@yahoo.com.br

do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidade educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino (BRASIL, 2006, p. 5).

Para muitos é desconhecido que o estudante com AH/SD faça parte do público-alvo da educação especial, uma vez que tal assunto só começou a ganhar maior amplitude na década de 80. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podemos considerar como indivíduos com AH/SD, aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

A superdotação é um fenômeno que tem como uma das bases a precocidade intelectual do indivíduo em comparação com outro da mesma idade cronológica. A AH/SD começa a se manifestar ainda na primeira infância, em qualquer meio social e cultural, sendo que as habilidades e a intensa criatividade podem se manifestar em qualquer área do conhecimento. A identificação das AH/SD deve ocorrer primeiramente na escola, pois esses estudantes costumam apresentar comportamentos diferenciados dos demais, sendo mais questionadores, apresentando notas elevadas em suas áreas de interesse, senso de humor diferenciado ou, muitas vezes, é o estudante “problema”. Destacamos que tal situação ocorre quando o estudante com AH/SD não tem seu potencial identificado e/ou suas necessidades educacionais atendidas.

Segundo Renzulli (1986), há dois tipos de AH/SD, a acadêmica e a produtiva-criativa, a primeira é de mais fácil identificação, pois é mensurável por um quociente de inteligência (QI) acima da média, testes de habilidades cognitivas e grande facilidade de aprendizagem no âmbito acadêmico, podendo ser restrita a uma área do conhecimento ou mais. Desta maneira, há maior percepção deste tipo de AH/SD pelos professores em sala de aula, uma vez que geralmente esses indivíduos são bons estudantes e destacam-se pelo bom desempenho acadêmico. O produtivo-criativo é aquele que é movido pela criatividade e produção, gosta de fazer descobertas e experimentações, pode não apresentar bom desempenho acadêmico, sendo que sua área de interesse pode estar ligada a áreas mais práticas, artísticas e desportivas.

Estudantes excepcionalmente inteligentes diferem de forma radical de outros moderadamente superdotados não apenas em seu desenvolvimento cognitivo, mas em seu crescimento afetivo, desenvolvimento moral, interesses recreativos, interesses de leitura, escolha de amizades, atitudes e valores, além da maneira como veem o mundo (Gross, 1993, p. 473)

A superdotação está interligada, muitas vezes, à precocidade, ou seja, a criança tem um desenvolvimento antecipado, tanto psicomotor como na área da linguagem. Segundo Winner (1988), as crianças com alto QI possuem o desenvolvimento pleno antes dos cinco anos de idade em inúmeros aspectos, como desenvolvimento físico prematuro (engatinhar e andar), interesse por ler, senso de humor

aguçado. A literatura aponta que na maioria dos casos a criança que apresenta comportamentos de precocidade, poderá no futuro ser diagnosticada com AH/SD (Gama, 2006; Moráles, 2010).

Para Renzulli (1986), o fenômeno da superdotação é composto por três grupos básicos de traços humanos: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. A referida composição é nomeada como a Teoria dos Três Anéis, vale destacar que nenhum dos anéis tem maior peso que o outro, e todos se complementam na identificação da AH/SD. A Figura 01 apresenta a representação da Teoria dos Três Anéis.

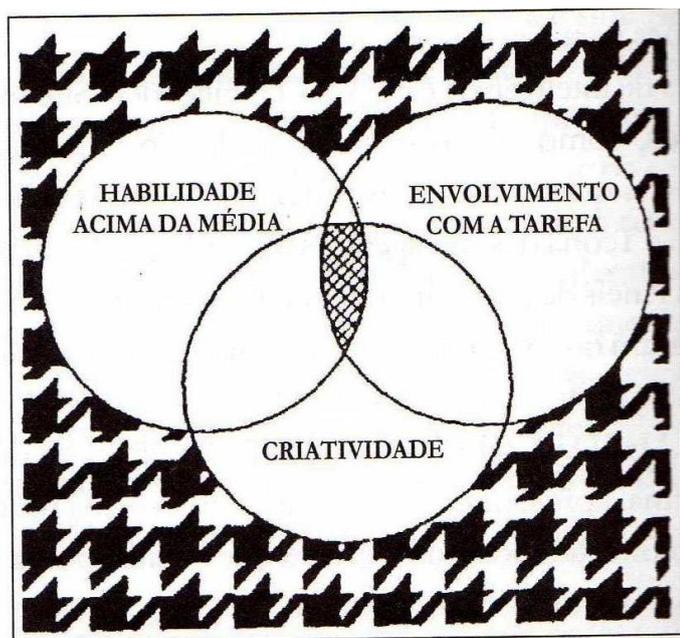


Figura 1. Modelo dos Três Anéis. Fonte: Renzulli (1986).

Para Gardner (2000), crianças superdotadas dispõem de um alto nível de inteligência de padrão cru, sendo que essas possuem potencialidades, mas precisam de motivação e condições adequadas para que possam desenvolvê-las. Desse modo, a idade escolar é um momento crucial para o desenvolvimento da inteligência e do potencial, sendo que os estímulos adequados poderão determinar o futuro do sujeito. Segundo Alencar (2001, p. 43), um dos problemas críticos enfrentados por muitos indivíduos superdotados “[...] na escolha profissional diz respeito às pressões para que sigam determinadas carreiras mais valorizadas socialmente e que são tidas como mais adequadas àqueles alunos que se destacam por suas habilidades superiores”. Ou seja, existe uma pressão social muito grande, para que estes indivíduos respondam as expectativas sociais.

Neste sentido, os sentimentos, valores, motivação, autoestima, autoconhecimento são indispensáveis para um desenvolvimento completo em diversas áreas da vida. O estudo realizado por Webb (1993) demonstrou que desde a primeira infância, indivíduos superdotados podem apresentar

desajustes sociais/emocionais. De acordo com Terrasier (1979) os indivíduos com AH/SD, sofrem da “síndrome da dissincronia” que ocorre tanto internamente quanto externamente.

Dabrowski (1970) descreveu cinco níveis de desenvolvimento da personalidade, um dos pontos é que nem todos os níveis ocorrem na mesma proporção, ou seja, podem ocorrer graus de desenvolvimento distintos no mesmo indivíduo. O primeiro conjunto é determinado biologicamente e englobam os genes, alterações permanentes na constituição física do organismo, as características psíquicas constitucionais e as potencialidades inatas do organismo. O segundo refere-se às influências culturais e ambiente social que cercam o indivíduo, isoladamente ou não. O terceiro são fatores que dizem respeito aos processos autônomos que a pessoa trás intrinsecamente, como conflitos internos, autoconsciência e escolhas em relação ao crescimento pessoal.

Internamente são as nuances que o indivíduo com AH/SD demonstra em seu desenvolvimento intelectual, o mesmo pode desenvolver sua leitura precocemente, porém a escrita não acompanha, ou ser ótimo em exatas e ter enorme dificuldade em línguas. A dissincronia de fator externo é a relação com as pessoas, muitas vezes, esses indivíduos tornam-se pessoas excluídas e com dificuldade de relação interpessoal, por conta da sua habilidade acima da média e interesses restritos. Pérez (2007) destaca que fatores socioeconômicos, familiares e do trabalho norteiam para o desenvolvimento da superdotação na vida adulta, o indivíduo pode ser instigado a desenvolvê-la ou não.

Segundo a hierarquia de necessidade de Maslow (1954), uma dessas necessidades é a de estima e social, ou seja, aprovação e interação em sociedade. Tudo isto está interligado com motivação. O ser humano sente-se motivado a prosseguir e mostrar potencial quando têm apoio externo.

De acordo com Mosquera (1986) o período de adultez-jovem, entre 18-30 a 35 anos, é o momento que ocorre transição para vida adulta, em que se iniciam as relações íntimas e a maioria das evoluções do ser humano. Por outro lado, a vida adulta passa por diferentes etapas, seja no âmbito social, econômico e histórico, o período em que o indivíduo vive na sociedade terá grande interferência no modo que o mesmo estará adaptado ao meio social. Um fator crucial para o desenvolvimento do indivíduo com AH/SD é a motivação e a afetividade. O ser humano precisa do apoio e do outro para realizar coisas que, muitas vezes, ele não crê ser capaz.

Segundo Oliveira (2001), a motivação deve ser entendida como um meio para se alcançar o sucesso escolar e para se cumprir tal premissa o aluno deve sentir-se bem em casa e na escola, criando assim um ambiente favorável ao seu interesse pessoal, ou seja, o ambiente tem forte carga no desenvolvimento deste estudante. Quando adultos essas necessidades mantêm-se e influencia escolhas futuras.

Reflexo das mudanças ocorridas em especial no século XXI, a sociedade vê o desenvolvimento de um capitalismo informacional que também amplia a exclusão social e, discutir sobre exclusão social, embora não interfira somente no trabalho desenvolvido na instituição escolar, instiga o debate quanto ao papel da escola na discriminação positiva dos alunos, na inserção de novas

ferramentas pedagógicas como as tecnologias e na qualificação cidadã e profissional continuada, entre outros. (Delpretto, 2009, p. 89).

Nessa perspectiva, não é raro nos depararmos com histórias sobre grandes personalidades, que contribuíram significativamente para a humanidade, mas que na infância sofreram com dificuldades escolares e incompreensão. Sendo assim, apresentamos algumas problemáticas sobre o tema: Essas personalidades apresentavam habilidades na infância e adolescência? Quais eram as características pessoais desses indivíduos? Quando tiveram seus talentos reconhecidos?

Diante das indagações apresentadas, verificamos a necessidade de conhecer mais sobre a vida e obra de grandes mulheres, com o intuito de valorizar ainda mais suas contribuições e servir como fonte de inspiração para jovens superdotados. Desse modo, o objetivo desta pesquisa consistiu na análise da biografia de grandes mulheres a fim de identificar características de superdotação na infância, adolescência e vida adulta.

MATERIAL E MÉTODOS

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e descritiva que teve por objetivo analisar a biografia de grandes mulheres a fim de identificar características de superdotação na infância, adolescência e vida adulta. O Quadro 1 apresenta as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 1. Etapas da pesquisa. Fonte: Elaboração própria.

Etapas	Descrição
1 ^a	Varredura sobre as grandes personalidades que podem apresentar indícios e comportamentos de superdotação.
2 ^a	Seleção das personalidades.
3 ^a	Identificação das características pessoais da personalidade escolhida.
4 ^a	Identificação e análise dos comportamentos que se fizeram presentes na infância, adolescência e vida adulta.

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento de grandes personalidades que podem apresentar indícios e comportamentos de superdotação. Na segunda etapa selecionamos, três personalidades com base nos seguintes critérios: representatividade na sociedade contemporânea, volume de dados significativo sobre a história de vida da personalidade, contribuição e relação com a área educacional.

A terceira etapa consistiu na identificação das características pessoais das personalidades escolhidas: Marie Curie, Frida Kahlo e Malala Yousafzai. Justificamos a escolha pelas mulheres, por tratar-se de um gênero pouco explorado no campo das AH/SD, de modo que o fenômeno da superdotação ainda carrega concepções sexistas que atrapalham a sinalização e a identificação das meninas (Ogeda et al.,

2017). Reforçamos ainda que as personalidades selecionadas se destacaram em épocas distintas da história e sociedade, sendo que elas datam desde o início do século XX ao século XXI.

A quarta etapa da pesquisa compreendeu a identificação e a análise dos comportamentos que se fizeram presentes na infância, adolescência e vida adulta, com o intuito de traçar relações com o fenômeno da superdotação.

O Quadro 02 apresenta algumas características de AH/SD que foram utilizadas como crivo para análise das personalidades analisadas na pesquisa.

Quadro 2. Características e comportamentos da superdotação. Fonte: elaborado com base em Ourofino et al. (2007) e Renzulli (1989).

Características e comportamentos da superdotação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Alto grau de curiosidade; 2. Boa memória; 3. Atenção concentrada; 4. Persistência; 5. Independência e autonomia; 6. Interesse por áreas diversas; 7. Facilidade de aprendizagem; 8. Criatividade e imaginação; 9. Iniciativa; 10. Liderança; 11. Vocabulário avançado para a idade cronológica; 12. Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); 13. Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas; 14. Facilidade para interagir com crianças mais velhas e/ou adultos; 15. Habilidades para lidar com ideias abstratas; 16. Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista controversos; 17. Interesses por livros e outras fontes de conhecimento; 18. Alto nível de energia; 19. Preferência por situações/objetos novos; 20. Senso de humor, por vezes um humor sarcástico; 21. Resolver problemas de maneira incomum; 22. Dificuldade de relacionamento com os colegas da mesma idade, pois esses geralmente não compartilham dos mesmos interesses; 23. Perfeccionismo; 24. Vulnerabilidade a críticas (aos outros e a si mesmo); 25. Problemas de conduta (por exemplo, indisciplina), especialmente durante a realização de tarefas pouco desafiadoras; 26. Tédio em relação às atividades curriculares regulares; 27. Tendência a questionar regras.

Para atribuir maior confiabilidade para análise dos dados, utilizamos juízes que avaliaram se as características das personalidades estudadas compreendem o fenômeno da superdotação. Foram

convidados para participar como juizes dois pesquisadores da área sendo um doutor e outro doutorando. Após a tabulação da classificação realizada pelos juizes, observamos o grau de concordância entre os mesmos, sendo que contamos como casos de desempate as classificações com concordância abaixo de 75%.

A análise das características e comportamentos identificados foi feita com base no referencial teórico da área, priorizando os seguintes teóricos: Winner (1988), Gardner (2000), Terassier (1979) e Renzulli (1986).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico apresentamos os resultados da pesquisa e também a articulação dos dados com o referencial teórico da área. Primeiramente descrevemos uma breve biografia das mulheres selecionadas e suas respectivas características; posteriormente apresentamos e analisamos os comportamentos de superdotação identificados e observados no histórico de vida de cada uma das mulheres.

Malala Yousafzai

Malala Yousafzai (Figura 2) é uma estudante e ativista paquistanesa de 22 anos. A mesma ganhou notoriedade no ano de 2012, quando aos 14 anos foi baleada pelo exército talibã que opõem a educação de garotas no país. Nasceu no vale do Swat no Paquistão em 12 de julho de 1997, em sua cultura o nascimento das meninas não deve ser comemorado, somente meninos, mas com ela as coisas já se iniciam diferente a começar pelo ambiente familiar. Malala iniciou seus estudos em uma escola fundada por seu próprio pai, a referida instituição contemplava turmas só para meninas o que no país não é visto com bons olhos, uma vez que as mulheres são julgadas como seres inferiores aos homens.

Percebe-se que, desde infância, demonstra grande interesse pela temática da igualdade e direitos humanos. Em sua autobiografia fica evidente seu desejo para que os direitos entre homens e mulheres fossem iguais, indicando assim um interesse precoce por temas profundos do âmbito social e moral (Winner, 1998; Morales, 2010). Tal característica também é observada em outra passagem da sua autobiografia, em que Malala indaga ao pai qual seria a cor dele e o mesmo não sabe responder diz que é um pouco branco um pouco negro (Yousafzai et al., 2013). Observamos que os questionamentos feitos por ela, não são comuns em crianças da mesma idade, indicando uma precocidade para tratar de assuntos morais e éticos. Neste âmbito percebesse uma assincronia no desenvolvimento cognitivo e cronológico, como citado por Lupart e Toy (2009).

Malala sempre foi a melhor aluna da sala, mas uma vez acabou perdendo o posto para outra em um período letivo. Isso a fez se dedicar ainda mais aos estudos, pois o espírito de competitividade e auto

cobrança são grandemente presentes em sua personalidade. Aos 11 anos, iniciou um diário *online*, um blog diário de uma estudante paquistanesa. Por meio de um pseudônimo escrevia as dificuldades de ser mulher e estudar sob domínio dos Talibãs. O referido blog mesmo chamou atenção da Rede BBC que traduzia para o inglês os *posts* publicados, porém tudo isso acabou chamando a atenção inclusive de um grupo radical, que tentou assassinar Malala no ônibus escolar com um tiro na cabeça. Malala sobreviveu e continuou a ser uma ativista pela educação. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas e do longo período de recuperação, a mesma segue com seus ideais. Uma de suas frases mais marcantes é “O Talibã podia tomar nossas canetas e nossos livros, mas não podia impedir nossas mentes de pensar” (Yousafzai et al., 2013)

Ao analisar os dados biográficos da vida de Malala verificamos a forte influência familiar em sua trajetória, uma vez que seus pais apoiavam incondicionalmente suas escolhas e incentivavam o seu desenvolvimento acadêmico.



Figura 2. Malala. Fonte: Getty Images.

Marie Skłodowska Curie

Marie Skłodowska Curie nasceu no dia 7 de novembro de 1867 na Polônia. Sua infância foi profundamente marcada pela morte de sua mãe, quando tinha 11 anos. Sua família era formada por revolucionários, seus pais acreditavam que poderiam mudar o mundo através de ideais, de modo que seu irmão e irmã realizaram graduação em medicina. Seu pai era físico e matemático, sendo que influenciou Marie cientificamente e politicamente, tornando-se assim um grande incentivador de sua carreira acadêmica. Segundo Winner (1998, p. 19), o ambiente tem um papel crucial no desenvolvimento do AH/SD “a superdotação não pode ser inteiramente um produto do nascimento: apoio familiar, educação e trabalho árduo. A influência da família no desenvolvimento da superdotação pode determinar se um potencial se desenvolve ou não”.

Em 1891 Marie mudou-se para Paris e graduou-se bacharel em Física e Matemática, pela Universidade de *Sourbonne*. Formou-se em primeiro lugar, sendo a única mulher a finalizar os estudos. Realizou mestrado na área nos anos seguintes, tornando-se, mais tarde, a primeira mulher a lecionar nessa importante instituição de ensino europeia. Vale destacar que tais fatos aconteceram no século XIX, época na qual a mulher estar em uma universidade já era uma atitude transgressora e rara. Marie tinha um forte apreço por temas sociais, era uma defensora da equidade de oportunidades entre os gêneros, sendo que teve a iniciativa de pagar bolsas de estudos para que todos os anos ao menos uma estudante da Polônia se forma-se na instituição. No ano de 1898, Marie se casou com o também físico Pierre Curie, e posteriormente descobriu o “radio”, componente químico que anos depois foi utilizado como “radiação”.

Em 1901 ela foi indicada pelo médico Charles Bouchard para ganhar o prêmio Nobel, porém houve muita resistência em atribuir o prêmio para uma mulher. A entrega do prêmio só se concretizou em 1903, e só foi aceito, pois foi compartilhado com seu então marido Pierre. Em 1909 Marie construiu dois laboratórios de pesquisa, um visando a cura do câncer e outro para o estudo das áreas de física e química (na parte de radiação principalmente.). No ano de 1911 ganhou outro prêmio Nobel pela sua colaboração com a evolução da física e química. Em 1914 volta para Paris com o intuito de ajudar na 1ª Guerra Mundial e utilizou a radiação para curar soldados feridos. Em 1934 Marie faleceu com leucemia causada pela exposição à radiação, na época não havia estudos sobre o perigo de tal exposição para os seres humanos.

A Figura 03 refere-se a uma fotografia tirada na Conferência de *Solvay* em 1927, Marie é única mulher pertencente ao grupo de cientistas.



Figura 3. Conferência de Solvay. Fonte: www.amambainoticias.com.br. Acesso em: 12 jun. 2020.

Frida Kahlo

Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderon, mais conhecida com Frida Kahlo (Figura 4), nasceu na cidade de *Coyoacán* ao sudoeste da Cidade do México, com pai Alemão e mãe mexicana. Nasceu em 06 de julho de 1907, no entanto, Frida dizia a todos que tinha nascido em 07 de julho de 1910, pois era ano

de eclosão da Revolução Mexicana, pois a mesma se denominava “filha da revolução” (Herrera, 2011). Tanto seu pai Guillermo Kahlo e seu avô eram fotógrafos, seu pai inclusive gostava de pintar nas horas vagas. Desde pequena era conhecida como a menina “traquinas”, tinha um humor ácido e “adultizado” (Herrera, 2011). Frida cita em uma carta que aos quatro anos de idade ao entrar na educação infantil, reparava na professora, antiquada, com cabelos postiços e vestidos estranhos. Tal comportamento pode ser relacionado com o fenômeno da dissincronia, sendo que apesar de pouca idade, Frida apresentava comportamentos e atitudes compatíveis com a de uma pessoa adulta (Terrasier, 1979).

Em 1922, Frida ingressou na Escola Nacional Preparatória, era preciso passar em uma prova admissional e assim a mesma o fez. No fim do ensino médio, mantendo boas notas conseguiu entrar na faculdade de medicina que queria. Foi nessa época também que começou seu envolvimento político, fundando o grupo, com viés marxista, “*Cachuchas*” com outros alunos. Frida não frequentava a maioria das aulas, pois conseguia aprender sozinha e lendo uma única vez memorizava os conteúdos. Herrera (2011) cita que Frida achava os professores despreparados e chatos e que tinha o direito em não assistir as aulas. Frida sempre se sentia inadequada nos ambientes, uma vez que gostava de fazer as coisas do seu próprio modo e tinha dificuldades em seguir regras. Segundo Torres (2008), o sentimento de inadequação pode ser definido como o indício de um modo existencial no qual se constata um estado de diferença ou peculiaridade, independentemente das reações assumidas a partir dessa constatação.

Em 1925, aconteceu o acidente que transformou a sua vida. Após uma colisão entre ônibus Frida foi atingida por uma barra de ferro que atravessou seu quadril e região pélvica. Ela ficou acamada por mais de seis meses, usando coletes de gesso para segurar sua coluna que foi fraturada em três lugares, tal fato mudou o rumo de sua história. Foi preciso trancar o curso de medicina e com o tédio que sucumbia seus dias, pediu que seu pai lhe desse uma caixa de tintas para que ela pintasse. Sua mãe providenciou um cavalete para encaixar na cama e possibilitar a realização das pinturas.

Suas obras tinham um tom de auto piedade bem evidentes, ter este sentimento latente é algo muito comum em indivíduos com AH/SD, ainda mais quando os mesmos não se sentem fazendo parte de um grupo social ou não correspondem as suas próprias expectativas (Winner, 1998).

Em 1928, parcialmente recuperada Frida conhece Diego Rivera, um pintor famoso ligado à revolução comunista. Diego torna-se marido de Frida em 1929 e oferece grande apoio para o desenvolvimento de sua arte, fazendo com que Frida comece a acreditar em seu potencial artístico, pois a mesma questionava-se o tempo todo se tinha talento ou não. Somente em 1939 Frida tem sua exposição individual em Nova York, logo depois no Museu do Louvre em Paris. Segundo Herrera (2011), em 1934 ela não foi capaz de produzir quadro algum, pois seu emocional influenciava drasticamente em sua vontade de pintar. Em 1953, Frida teve sua exposição no México, seu país de origem no qual a mesma nutria muita adoração. Frida morre em 1954 por conta de uma embolia pulmonar.



Figura 4. Frida. Fonte: Getty images.

Características de superdotação identificadas na biografia das mulheres

Os quadros 03, 04 e 05 apresentam, respectivamente, alguns comportamentos de superdotação observados no histórico de vida de Malala, Marie e Frida.

Destacamos que a avaliação das características se deu com base nas características apresentadas por Ourofino e Guimarães (2007) e Renzulli (1989) (Quadro 02), após a classificação das pesquisadoras encaminhamos os dados para juízes externos que atribuíram confiabilidade aos resultados apresentados.

Quadro 3. Características de superdotação observadas em Malala. Fonte: elaboração própria.

Características de superdotação observadas na Malala
1. Alto grau de curiosidade
2. Boa memória
3. Atenção concentrada
4. Persistência
5. Independência e autonomia
6. Facilidade de aprendizagem
7. Criatividade e imaginação;
8. Iniciativa
9. Liderança
10. Vocabulário avançado;
11. Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias)
12. Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas
13. Facilidade para interagir com crianças mais velhas e/ou adultos;
14. Habilidades para lidar com ideias abstratas;
15. Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista controversos;
16. Interesses por livros e outras fontes de conhecimento;

17. Alto nível de energia;
18. Preferência por situações/objetos novos;
19. Resolver problemas de maneira incomum;
20. Perfeccionismo;
21. Tendência a questionar regras.

Aos observamos o Quadro 03 verificamos que Malala contemplou 21 características que podem indicar o fenômeno da superdotação, atingindo assim um percentual de 77% de concordância entre os juízes em relação as características que foram apresentadas no Quadro 2.

Na biografia é citado que Malala ajudava seus colegas com maior dificuldade por iniciativa própria, demonstrando desde a infância características para a área da liderança. (Yousafzai et al., 2013). A liderança é uma das áreas em que a superdotação pode se manifestar, sendo que “[...] caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com as pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais [...]” (Brasil, 2006, p.13).

Malala sempre foi uma criança questionadora, sendo que esta sua forte característica influenciou no seu inconformismo frente as condições da educação patriarcal no Paquistão. Segundo Ourofino e Guimarães (2007), a tendência a questionar regras é uma das muitas características do indivíduo com AH/SD, como mencionado anteriormente a assincronia “biológica x cronológica”, interfere em vários aspectos e percepções de mundo, sendo comum que estes indivíduos questionem e observem coisas que as crianças da mesma idade não percebem e/ou demonstrem interesse.

Quadro 4. Características de superdotação observadas na Marie. Fonte: elaboração própria.

Características de superdotação observadas na Marie
1. Alto grau de curiosidade
2. Boa memória
3. Atenção concentrada
4. Persistência
5. Independência e autonomia
6. Facilidade de aprendizagem
7. Criatividade e imaginação;
8. Iniciativa
9. Liderança
10. Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias)
11. Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas
12. Facilidade para interagir com crianças mais velhas e/ou adultos;
13. Habilidades para lidar com ideias abstratas;
14. Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista controverso;
15. Interesses por livros e outras fontes de conhecimento;
16. Alto nível de energia;
17. Preferência por situações/objetos novos;
18. Resolver problemas de maneira incomum;

19. Perfeccionismo;

A partir da análise da biografia de Marie, observamos 19 características do fenômeno da superdotação, sendo possível enquadrá-la em uma provável superdotação acadêmica, análise dos juízes evidenciou 71% de congruência com os itens.

Marie trouxe inúmeras contribuições para sociedade. Podem-se dividir estas em dois pontos, o lado social e científico. O lado social inicia-se com a questão do gênero, segundo a socióloga Cynthia Epstein (2007) a maior divisão social que caracteriza o mundo atual é a divisão sexual. Mulheres no século XIX não eram vistas em espaços acadêmicos de nível superior, portanto a presença delas era quase nula. Desse modo, Marie já colaborava, mesmo que inconscientemente, pela luta de igualdade de gênero que se estende até hoje no século XXI. Na área científica seu maior legado foi a descoberta do componente “rádio”, utilizado hoje para tratamentos na área médica. Ressaltamos que ao entrar na área científica a mulher se depara com diversos percalços e cobranças, nas quais os homens são isentos. No âmbito científico o mais importante é produzir, de modo que para o gênero feminino várias expectativas e limitações já são pré-estabelecidas.

Uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família vis-a-vis as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e um número decide combinar as duas. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria). (VELHO, 2006, p. XV).

A ciência foi moldada por valores sociais e culturais que excluem e não dão voz as mulheres na produção do conhecimento. A questão do gênero definiu o homem como sujeito do conhecimento, e, portanto, as características e habilidades necessárias para produzir a ciência são consideradas como função masculina.

Quadro 5. Características de superdotação observadas na Frida. Fonte: elaboração própria.

Características de superdotação observadas na Frida
1. Alto grau de curiosidade.
2. Boa memória
3. Persistência
4. Independência e autonomia.
5. Facilidade de aprendizagem
6. Criatividade e imaginação;
7. Iniciativa
8. Liderança
9. Vocabulário avançado;
10. Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias)
11. Facilidade para interagir com crianças mais velhas e/ou adultos;

12. Habilidades para lidar com ideias abstratas;
13. Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista controverso;
14. Interesses por livros e outras fontes de conhecimento;
15. Alto nível de energia;
16. Preferência por situações/objetos novos;
17. Resolver problemas de maneira incomum;
18. Perfeccionismo;
19. Tendência a questionar regras.
20. Problemas de conduta (por exemplo, indisciplina).
21. Tédio em relação às atividades que não são de seu interesse.
22. Tendência a questionar regras.

A partir da análise da biografia de Frida observamos 22 características das AH/SD, com base na sua trajetória de vida podemos indicar que ela se enquadraria na superdotação do tipo produtiva-criativa. A análise dos juízes indicou 81% de congruência com os itens.

Frida trouxe para a sociedade mudanças em diversos aspectos, valorizando a importância da cultura e também do seu poder como elemento de transformação social. Depois do seu acidente, Frida encontrou na arte um novo modo de dar continuidade em sua vida, ela acreditava fortemente na liberdade de escolha, no poder de se permitir viver e não ser silenciada pela sociedade patriarcal. Segundo Nicolas Calas, amigo próximo de Frida, o mesmo a definia como uma pessoa que correspondia completamente ao ideal surrealista de mulher. Tinha uma qualidade teatral, uma grande excentricidade. Ela estava sempre representando conscientemente um papel, e seu exotismo atraía de imediato a atenção de todos (Herrera, 2011).

Mesmo que no século XX a ideia do feminismo ainda não fosse tão difundida na sociedade, Frida vivia sua vida com uma liberdade de escolha que até hoje as mulheres, em sua maioria, ainda buscam. Segundo Perez e Freitas (2012), neste momento da história as mulheres se travestiam de homens para frequentar o ambiente escolar e alcançar oportunidades de emprego.

Frida participou do partido comunista junto com seu esposo Diego Rivera, lembrando que na época a participação efetiva da mulher era praticamente nula na política. Para Beauvoir (2016) como todo ser humano, a mulher é uma liberdade autônoma, ou seja, é em si essencial e independente, mas se percebe em um mundo em que os homens lhe impõem a condição do outro, não essencial e cuja existência é condicionada pela existência do homem. Ou seja, suas opiniões e ações em quaisquer ambientes, serão sempre deturpadas e influenciadas por um aval masculino. Frida ao se envolver no mundo político antecede muitos dos direitos civis que usufruímos no século XXI.

Quadro 6. Características observadas nas três personalidades analisadas. Fonte: elaboração própria.

Características observadas nas três personalidades analisadas
Alto grau de curiosidade;
Persistência;
Independência e autonomia;
Facilidade de aprendizagem;
Criatividade e imaginação;
Iniciativa;
Liderança;
Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias);
Habilidades para lidar com ideias abstratas;
Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista controversos;
Interesses por livros e outras fontes de conhecimento;
Alto nível de energia;
Preferência por situações/objetos novos;
Resolver problemas de maneira incomum;
Perfeccionismo;

A partir das análises dos históricos de vida de Marie Curie e Malala Yousafzai, podemos identificar que ambas demonstravam indicativos de superdotação do tipo acadêmica, e apesar de fazerem parte de épocas distintas, tiveram relevâncias e provocaram mudanças e paradigmas impostos na sociedade em suas respectivas épocas.

Ao consultarmos dados do CNPq sobre a representatividade feminina no universo da pesquisa, constatamos que mais 70% das mulheres pesquisadoras concentram-se nas áreas de Psicologia, Linguística, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica e Enfermagem; entretanto, as mulheres são minoria na Geociência, Matemática, Engenharias, Ciência da Computação, Economia e, sobretudo na Física, área em que a participação feminina é menor, não ultrapassando 20% (Felício, 2010). Tais dados nos fazem refletir que apesar das mudanças com o passar dos anos, ainda há paradigmas sexistas e culturais que impedem a presença das mulheres, de modo igualitário, em todas as áreas de conhecimento.

No âmbito das AH/SD a diferença entre os gêneros é também evidenciado. Aos analisarmos os dados dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), verificamos que apenas 38,7% dos indivíduos superdotados são do gênero feminino (Pérez, 2007). É comum em nossa sociedade naturalizar-se uma importância sempre maior ao homem, como o provedor, caçador e detentor do conhecimento, enquanto a mulher é descrita como uma figura submissa, complacente e secundária. Estes estereótipos de gênero atravessam gerações e prejudicam o desenvolvimento equitativo da sociedade. Na medida em que o menino é educado de modo diferente da menina, muitas distinções são feitas pelos próprios pais, definindo suas condutas de acordo com o gênero. Tal diferenciação acaba por interferir em suas escolhas profissionais e pessoais.

Os dados biográficos da Frida indicam uma provável superdotação do tipo produtiva- criativa, sendo que ela se destacou no campo das artes plásticas. Até o século XIX muitas mulheres ainda não tinham acesso à educação no ocidente, (no oriente essa realidade ainda acontece), muitas eram analfabetas e seguiam os exemplos dos homens, sendo que isso se refletiu na literatura e na arte da época. A partir do século XX essa realidade começou a se modificar, o mercado de trabalho começou a se abrir e as mulheres ganharam mais espaço, inclusive no campo da arte.

Os aspectos expostos ao longo do texto indicam a importância destas mulheres para a sociedade e aponta o quanto o reconhecimento do potencial e da superdotação são importantes, pois quando possuímos representatividade e oportunidade, podemos nos projetar e nos colocar em locais de destaque e empoderamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a biografia da Malala, Marie e Frida, observamos que desde a infância essas mulheres apresentaram características e comportamentos compatíveis com o fenômeno da superdotação. Ao compararmos os dados biográficos das referidas mulheres com os comportamentos apontados pela literatura, podemos indicar que Malala e Marie apresentaram características de superdotação do tipo acadêmica, enquanto Frida destacou-se mais no campo produtivo-criativo.

Com base na história de vida das três mulheres foi possível observar características como: desempenho acadêmico acima da média; intensa preocupação com temáticas sociais e humanitárias, interesses por livros e outras fontes de conhecimento; facilidade para interagir com crianças mais velhas e/ou adultos; riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); persistência; perfeccionismo; independência e autonomia.

Há que se considerar que a biografia das três mulheres analisadas revela o quanto elas foram pioneiras em suas áreas; e as inúmeras barreiras sexistas e culturais que tiveram que ser vencidas para que elas alcançassem o sucesso em suas respectivas áreas de domínio.

Os aspectos expostos ao longo do texto indicam a importância destas mulheres para a sociedade e apontam o quanto o reconhecimento do potencial e da superdotação são importantes.

Reconhecer o potencial e talento das mulheres é condição *sine qua non* para o empoderamento feminino. É fato que os padrões sexistas da sociedade patriarcal ainda impedem o sucesso e o empoderamento das mulheres em todas as áreas do saber, mas principalmente no campo da ciência, artes e liderança.

Neste sentido, há muito ainda para se avançar na identificação das AH/SD, principalmente no acompanhamento da evolução destes potenciais na vida adulta. Há um desafio ainda maior em reconhecer as AH/SD em mulheres que, muitas vezes, são invisíveis ao olhar do mundo, por compreender

que ir “além” é o mínimo esperado para o gênero. Ao realizar esta pesquisa percebemos e evidenciamos o papel imprescindível destas três mulheres na evolução da história mundial. Acreditamos que existem muitas outras mulheres com potencial notável em todas as esferas da sociedade, portanto é necessário que a temática seja amplamente estudada, uma vez que o reconhecimento e a identificação do talento perpassam o ambiente educacional e familiar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar EMLS (2001). Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU. 192p.
- Beauvoir S (2016). O segundo sexo: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 312p.
- Brasil (2006). Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. 1-3p.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC. 19p.
- Dabrowski K (1970). Positive and accelerated development. Dabrowski K et al. (org.). Mental growth through positive disintegration. London: Gryf, 27-61p.
- Delpretto BML (2009). A pessoa com altas habilidades/superdotação adulta: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (Dissertação), Santa Maria. 106p.
- Epstein C (2007). Great Divides: The Cultural, Cognitive, and Social Bases of the Global Subordination of Women. *American Sociological Review*, 72(1): 1-22.
- Felício JRD (2010). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – 2009 2010/ Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. 10p.
- Gama MCSS (2006). Educação de superdotados: teoria e prática. São Paulo: EPU. 176p.
- Gardner H (2000). Inteligências múltiplas, a teoria na prática. Porto Alegre. 356p.
- Gross MUM (1993). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. Neihart M et al. (org.). The social and emotional development of gifted children. Waco: Pufrock. 19-30p.
- Herrera H (2011). Frida: A biografia. Tradução Renato Marques, São Paulo, Globo. 624p.
- Lupart JL et al. (2009). Twice Exceptional: Multiple Pathways to Success. SHAVININA LV (org.). International Handbook on Giftedness. Springer: Canada. 507-525p.
- Maslow AH (1954). Introdução à Psicologia do Ser. 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado. 824p.
- Mosquera JJM (1986). Vida adulta: personalidade e desenvolvimento. 3 ed. Porto Alegre: Sulina. 248p.

- Mantoan TEM (1997). A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. São Paulo: Memnon. SENAC. 144p.
- Morales CK (2010). Alta dotación y talentos en la niñez: aspectos básicos. San José: C.R: Litografía e Imprenta LIL. 150p.
- Ogeda CMM et al. (2017). Gênero e Superdotação: um olhar para a representação feminina. Revista Educação e Linguagens, 6(10): 217-231.
- Oliveira MK (2001). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 112p.
- Ourofino VTAT et al. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. Fleith DS (org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Volume 1: orientação a professores. 41-51p.
- Perez SGPB et al. (2012). A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. Revista brasileira de educação especial, 18(4): 677-694.
- Renzulli JS (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Renzulli JS et al. (org.). The triad reader. Connecticut: Creative Learning. 2-190p.
- Terrasier JC (1979). A existência psicossocial particular dos superdotados. Revista Ideación, 3 (1): 1-6.
- Torres ARR (2008). Sentimento de Inadequação: Estudo Fenomenológico-Existencial. Mestrado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Dissertação), Campinas-SP. 153p.
- Pérez SGPB (2007). O adulto com Altas Habilidades/Superdotação: um sapo de outro poço? Moraes, S. C. (org.). Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação. 85-103p.
- Velho L (2006). Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR. 245 p.
- Webb JT (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. Heller KA et al. (orgs.). International handbook of research and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon. 525-538p.
- Winner E (1998). Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas. 294p.
- Yousafzai M et al (2013). Eu sou Malala: A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras. 360p.

Inclusão Escolar de Portadores da Síndrome do Espectro Autista sob a Perspectiva de Trabalhadoras de Creche

Recebido em: 10/03/2021

Aceito em: 11/03/2021

 10.46420/9786588319598cap4

Elza Francisca Corrêa Cunha^{1*} 

Nadejane de Souza Humildes² 

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um estudo sobre o processo de inclusão de crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma creche Municipal no Estado de Sergipe, Brasil. Foram investigadas três professoras e cinco cuidadoras, que trabalham diretamente com escolares diagnosticados com a referida síndrome. A amostra abordou a sua experiência profissional, que incluiu a sua compreensão sobre o complexo processo da inclusão dessas crianças no contexto da unidade escolar em questão.

O TEA, segundo Lopes et al. (2005), é uma síndrome comportamental que traz prejuízos ao desenvolvimento motor e psiconeurológico, dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. O TEA é considerado uma síndrome de origem multicausal, que envolve aspectos genéticos, neurológicos e sociais. A etiologia dessa síndrome ainda não é de todo conhecida, ainda que ela seja objeto de pesquisas em diversos campos científicos.

A inclusão escolar tem sido entendida como a inserção de crianças e adolescentes nos ambientes escolares tradicionais, sem distinção de quaisquer condições econômica, social, ou do grau de possíveis comprometimentos cognitivos e psicológicos, que os escolares possam apresentar. Na atualidade, a discussão não inclui apenas o processo da inclusão escolar, mas envolve toda a complexidade do referido processo, tendo em vista as suas diferentes nuances e transcendência (Glat, 2004).

O processo da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais, assim como dos portadores da síndrome do TEA visa, entre algumas metas, atenuar o preconceito contra essas crianças, além de viabilizar o seu crescimento sócio intelectual. O referido processo, dentro destes parâmetros, volta-se para

¹ Professora Titular do curso de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, líder do grupo de Pesquisa saúde, desenvolvimento e Políticas Coletivas.

² Professora efetiva da SEMED, Aracaju/SE. Formação em Pedagogia pela Universidade Regional da Bahia, concludente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe.

* Autor correspondente: nadejane.souza@hotmail.com

favorecer um ambiente, onde esses alunos desfrutem de espaços educacionais comunitários e do convívio social que possibilitem o exercício de sua cidadania e autonomia, sem segregação.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), as creches, têm a responsabilidade de promover a primeira etapa educacional na vida da criança. Essas instituições, não se restringem apenas aos cuidados físicos para com as crianças. Muito além, elas são espaços em que o processo da atenção transcende ao compromisso cuidador e se estende aos compromissos da aprendizagem e do enriquecimento integral infantil nos âmbitos físico, mental, emocional e social.

A SÍNDROME DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Historicamente os estudos sobre a Síndrome do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se destacam a partir da década de 1940, segundo, Mercadante et al. (2009), com autores como Kanner; Asperger e Lorna Wing. O termo “autismo” foi apresentado por Eugene Bleuler, em 1908, para descrever adultos com esquizofrenia, ao se mergulharem em suas próprias fantasias e pensamentos, onde permaneciam distanciados do mundo exterior (Kanner, 1943; Asperger, 1944; Wing, 1960, *apud* Mercadante et al., 2009).

Kanner (1943) analisou um grupo de crianças com necessidades especiais, sob denominação de “Transtorno Autístico do Contato Afetivo”. Elas apresentavam obsessividade, estereotípias, ecolalia, isolamento, retraimento, autoadmiração, “retirada para dentro de si mesmo”, como se vivessem fora do mundo; além de maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia e aspectos não-usuais das habilidades de comunicação. Os comportamentos observados eram alheios ao ambiente social e as relações com as outras pessoas eram inexistentes ou muito pobres. O distanciamento social aparecia desde o início da vida, com raras ou nenhuma resposta aos estímulos externos, além de mostrarem uma relação, muitas vezes, peculiar e sempre obstinada com determinados objetos (Orrú, 2012).

Em 1949, Kanner descreve o comportamento de crianças, que apresentavam o que ele considerava autismo: extrema dificuldade de contato social, associado ao desejo obsessivo de manter situações repetitivas, com alteração na linguagem e dificuldade no contato e na comunicação. O diagnóstico desse quadro, a partir da observação dos dois primeiros anos de vida, relacionou-se à síndrome padronizada da Esquizofrenia. Posteriormente, contudo, o autor foi levado a considerar que a esquizofrenia diferenciava-se do que ele considerava “autismo”, tendo em vista a primeira ser uma síndrome estabelecida, com história, início e curso clínico, apresentando em sua base, um problema psicológico. Desta forma, o referido autor, postulou que os sintomas do “autismo” divergiam das diversas psicoses infantis, diferenciando-se especialmente da Esquizofrenia Infantil, como inicialmente supunham (Rodrigues, 2010).

Conforme, Silva et al. (2012) a partir das concepções acima descritas, foram desenvolvidos estudos

relacionando o autismo com déficit social e de cognição. Com as publicações de Kanner, em 1943, os estudos passaram a apresentar o autismo como um quadro diferente da esquizofrenia infantil, que raramente se manifesta na infância. Entretanto, mesmo com tais evidências, as crianças com autismo eram diagnosticadas a partir do código 259.80 de Esquizofrenia Infantil.

Assim, as crianças com TEA, eram descritas por termos, como: “Crianças Atípicas”, “Psicose Simbiótica” e “Esquizofrenia Infantil”, o que perdurou até os anos de 1980, quando o transtorno, passou a usar o termo Transtorno Abrangente do Desenvolvimento. Este foi um significativo passo na classificação dos transtornos graves do desenvolvimento infantil, o que promoveu o reconhecimento oficial do Autismo, com base nos critérios de Rutter, coube ainda o reconhecimento oficial diagnóstico e denominação do autismo com critérios distintos, onde o transtorno foi considerado como uma síndrome de distúrbios do desenvolvimento, incorporado ao DSM-III, APA, 1980 (Bosa, 2007).

A Síndrome do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é constituída por um conjunto de sintomas, que agrupados, recebem tal denominação. Esse transtorno é classificado como invasivo do desenvolvimento, pois envolve graves dificuldades ao longo da vida, especialmente nas habilidades sociais e comunicativas – além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento do comportamento e interesses limitados e repetitivos. Os diagnósticos mais utilizados requerem a identificação de anormalidades no desenvolvimento da criança, antes da idade de 36 meses (Volkmar et al., 2019).

De acordo com Marcadante et al. (2009) e Rapin et al. (2009), o termo autismo, é empregado como sinônimo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), variação de nomenclatura resultante da falta de consenso na tradução de “*pervasive*”, que admite sinônimos para nomear um grupo que apresenta precocemente atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas com padrão restrito de interesses e engloba uma variedade nos níveis de agravamento do transtorno. Concordando com tal ideia, as características nos níveis de gravidade foram observadas em 1944, por Hans Asperger, da Universidade de Viena, que isolou alguns tipos de condutas diferenciadas. As crianças investigadas pelo pediatra, possuíam intelecto preservado e condições de “psicopatia autística”, com transtornos de personalidade e isolamento social. Algumas delas possuíam extremas habilidades em uma determinada área, como memória prodigiosa, alta habilidade para cálculos, entre outros e extensas dificuldades de interação social em grupo, denominada de Síndrome de Asperger (Volkmar et al., 2019).

Segundo os supracitados autores, os estudos na área já apontavam inúmeros exemplos de comportamentos atípicos ao se deslocarem. Entre os quais, as crianças percorriam ritualisticamente os mesmos caminhos; vestiam, obstinadamente as mesmas roupas e arrumavam seus pertences seguindo sequências idênticas e sempre os colocava nos mesmos lugares. Qualquer detalhe modificado implicava em significativas perturbações, como gritos e até mesmo pânico. Kanner (1943) relacionou esses padrões

comportamentais ao termo “resistência à mudança”, incluindo a esses, os comportamentos motores, aparentemente sem propósito, como sacudir as mãos, andar na ponta dos pés e balançar o corpo como pêndulo”. No desenvolvimento da linguagem, o autor percebeu, que o processo não acontecia de forma normal, como na maioria das crianças não portadoras da síndrome, mas apresentava significativas alterações. Por exemplo, a entonação da fala podia mostrar uma forma robótica, uma linguagem com eco, ou ainda confusão nos pronomes pessoais, podendo até mesmo excluí-los.

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA PORTADORA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a primeira etapa da educação básica é o ensino infantil, que objetiva favorecer o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Assim, é inquestionável a importância da escola, especialmente nesses primeiros anos, a fim de preparar a criança para construir e exercer a sua cidadania da forma mais plena possível.

Conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei N° 8.069, promove a garantia do atendimento educacional especializado às crianças com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Cabe aqui afirmar que esses direitos, envolvem todas as políticas inclusivas de escolarização regular com acompanhamento especializado. Dessa forma, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista, constituída em dezembro de 2012, por meio da Lei N° 12.764/12, ampara as crianças portadoras desta síndrome, concedendo-lhes os mesmos direitos das pessoas com outras necessidades especiais.

A inclusão escolar das crianças portadoras de TEA assume significativa importância, à medida que promove a sua socialização, permitindo-lhes o aprendizado de valores, normas, práticas sociais e afetivas, funções cognitivas e conhecimentos acadêmicos, frutos da convivência com outros indivíduos e da interação com o ambiente educativo e socializador. Segundo Pacheco (2007), a Educação Inclusiva:

É um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos 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.

Porém, a inclusão escolar dos portadores de necessidades especiais, em muitas circunstâncias, não acontece de maneira satisfatória, já que para tal, faz-se necessário uma criteriosa, responsável e especializada organização, a iniciar-se com a entrada dessas crianças na escola de educação infantil. Desta forma, tal inserção no ambiente escolar e nas classes comuns, não pode incorrer de forma abrupta. Observa-se a este respeito, que em muitos casos, a recepção e inserção dos portadores de TEA, diferente do que deveria, são apenas ordens acatadas, tendo em vista serem ditadas pelas autoridades educacionais. Embora se conte com profissionais muito bem-intencionados nas unidades escolares, a conjuntura escolar

é, muitas vezes despreparada, nos âmbitos estrutural, profissional e social. Esse despreparo acarreta graves problemas em todos os setores envolvidos que resvalavam, infelizmente de forma mais intensa, para os referidos alunos (Schmidt, 2016).

Tem-se questionado se o ambiente escolar regular é o meio mais adequado para a iniciação educacional da criança que apresenta TEA. Para tal reflexão, é imprescindível observar-se as questões que envolvem o processo de inclusão dessa especial clientela. Segundo alguns autores, a interação destas crianças, com toda a comunidade escolar e com colegas, de faixas etárias aproximadas, permite vivências e trocas de experiências, em que o compartilhamento de atividades práticas e realizações mentais, emocionais e sociais, negociações interpessoais, resoluções de conflitos, constituem um quadro de alta relevância para o desenvolvimento de todos (Camargo, 2009).

Sem se abstraírem as dificuldades e barreiras a serem suplantadas, ressaltam-se os inúmeros benefícios para todos os setores da comunidade escolar, a partir da inclusão das crianças com TEA, desde que sejam ações bem planejadas e alicerçadas em bases científicas. No Brasil, a educação infantil, tem sido um dos principais espaços de ensino para as crianças menores de três anos. Ademais, tais espaços têm se mostrado muito valiosos no sentido de possibilitarem intervenções e orientações para o diagnóstico do TEA. O tempo de permanência dessas crianças no ambiente escolar, na educação infantil integral, permite a observação do seu processo de interação social, favorecendo a identificação de déficits no desenvolvimento, que incluem possíveis falhas na linguagem e no comportamento social, assim como outros sinais da referida síndrome.

O trabalho dos cuidadores na inclusão escolar dos portadores de TEA tem sido progressivamente adquirido maior destaque, especialmente no treino, no fortalecimento das habilidades e na autonomia dessas crianças. Entre as funções dos cuidadores nas creches, podemos citar o auxílio na higiene pessoal e nas refeições, nas brincadeiras, o auxílio na escrita e atividades pedagógicas, o reporte aos gestores de possíveis ocorrências, o comprometimento na responsabilidade em criar uma relação de afeto e de atenção integral, na dedicação à criança desde a hora que entra, até a sua saída da escola. Acrescentam-se ainda, às atribuições dessas profissionais, atividades individuais, sociais relacionadas às crianças portadoras de necessidades especiais, bem como as que apresentam a síndrome do TEA, tais como: estimular a interação das crianças sob sua responsabilidade na escola; estabelecer condições para a experientiação destas nas atividades de leitura, brincadeiras, faz de conta e outras atividades interativas e individuais, sempre respeitando as suas necessidades e escolhas pessoais.

Waldow (2001), acrescenta outras responsabilidades dessas profissionais, “O cuidar compreende comportamentos e ações que envolvem conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, empreendidas no sentido de favorecer ou melhorar a condição humana no processo de viver”. Todas as tarefas educacionais das crianças se fundem em um novo enfoque para a educação em creche, admitindo-se que o cuidado com

qualidade fomentará o desenvolvimento do vínculo afetivo que possibilita a criança adquirir a confiança no avanço da percepção e da motricidade essenciais para desenvolvimento da sua autonomia.

Entende-se que o cuidador passa a ser o principal agente de intermediação na entrada criança na creche e no meio educacional, sendo esse, capaz de promover a vinculação socializadora entre a criança, a família e a instituição escolar. Essa relação é importante para a segurança que é ligada à aceitação e à colaboração entre os pares no sentido de prover uma melhor comunicação entre escola e família.

No processo da inclusão escolar das crianças que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo, além da relevância que assumem os profissionais da educação, o grupo familiar necessita ser um dos pilares mais fortalecidos neste complexo processo. É ponto pacífico cientificamente, que essa referida clientela demanda uma indispensável atenção, não só por parte dos pais, mas de toda comunidade escolar e em especial, das cuidadoras e das professoras que a atende na prestação de serviços e supervisão durante a infância. Embora apresentem dificuldades em sua expressão social, essas crianças necessitam que toda essa rede de apoio, estabeleça laços de confiança, no sentido de investir em seu desenvolvimento de forma integral (Freire, 2012).

Os pais das referidas crianças se mostram, quase sempre culpabilizados e envergonhados e até mesmo desorientados ao se depararem com as manifestações do comportamento diferenciado de sua criança. O aconselhamento à família da criança diagnosticada com TEA faz-se necessário, desde a descoberta do distúrbio, bem como em sua evolução. No entanto, em alguns casos, a depender da condição social da família, não existe o aporte psicológico necessário, nem para a criança, nem para a sua família. Embora a palavra de ordem seja “inclusão”, existem muitos obstáculos para se efetivarem a ajuda e a assistência às famílias de crianças que apresentem quaisquer necessidades especiais, incluindo as portadoras da síndrome do TEA (Sprovieri et al., 2001).

No processo educacional dos portadores de TEA, em face ao diagnóstico do transtorno e do nível de comprometimento no desenvolvimento da criança, os pais, os profissionais de educação a ela ligados, bem como os participantes de sua rotina, devem possibilitar a intervenção e o diálogo interdisciplinar, no sentido de facilitar a comunicação com a criança, a aprendizagem da linguagem e as habilidades acadêmicas que lhe permitam os necessários aprendizados, especialmente os relacionados à fala (Neves, 2018).

É ponto pacífico, que a aprendizagem dos portadores de TEA, é muito facilitada a partir das atividades que promovam a comunicação. Tão básico para o seu desenvolvimento é a compreensão de que, a sua fala precede acontecimentos, promove a comunicação e o contato visual adequado viabiliza as relações sociais. Aos pais, cuidadores e professores das crianças que apresentam o TEA, cabem decisivas funções de promoverem situações favoráveis à comunicação espontânea, a fim desmotivá-las a se comunicarem. Entretanto, cabe ainda pontuar, as hercúleas dificuldades, devido à falta de suporte para esses educadores familiares e institucionais, levarem, com êxito, tal empreitada.

A PESQUISA

Quanto aos objetivos, esta investigação propôs-se a: levantar junto às professoras e cuidadoras, as dificuldades sociais, acadêmicas e institucionais da inclusão de crianças portadoras da Síndrome do Espectro Autista no contexto de uma creche municipal; observar a relação da unidade escolar com a família em relação à inclusão das crianças, além de apontar possíveis sugestões das profissionais investigadas para a melhoria da inclusão dessas crianças

MÉTODO

A Escola Municipal Ensino Infantil (EMEI), objeto do estudo, atende crianças de um a quatro anos de idade, por período integral. Os serviços educativos ofertados abrangem cuidados com o vestuário, a alimentação, os brinquedos, o material escolar e encaminhamento e atenção à saúde dos escolares. A mencionada unidade escolar conta com uma equipe pedagógica composta por uma coordenadora, quatro professoras e doze cuidadoras, no atendimento direto às noventa e quatro crianças matriculadas. Todas as professoras são graduadas e possuem especialização na área de Educação Infantil. Cada turma conta com serviços de uma cuidadora para cada criança diagnosticada com necessidades especiais.

Tanto a instituição, como as participantes da amostra foram selecionadas devido às características intencional e por conveniência. Nesta última modalidade, segundo Gil (2002), os sujeitos amostrais, aceitam voluntariamente contribuir com a pesquisa e na condição intencional, os pesquisadores coletam os dados no *locus* onde se encontram sujeitos que possuem evidentes características amostrais, no caso, a creche com crianças portadoras de TEA.

Participaram da coleta de dados oito profissionais, entre professoras e cuidadoras. Foram entrevistadas 03 (três) professoras e 05 (cinco) cuidadoras, dentro de um conjunto de (16) dezesseis profissionais que trabalham diretamente com as crianças diagnosticadas com a Síndrome TEA. As professoras da unidade são concursadas e possuem nível superior em Pedagogia, pós-graduação na área de Educação, além de apresentarem cursos e certificados de eventos anuais promovidos pelo Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada (CEAFE), Órgão da Secretaria Municipal de Educação/SE, que promove a formação continuada dos professores e cuidadores da rede municipal.

As cuidadoras possuem o nível de ensino médio, são terceirizadas, tendo um supervisor de área que visita a escola, mantendo relatórios semanais sobre o desempenho de suas atividades e atendimento às crianças com necessidades especiais, cujas atividades vão desde a recepção, na entrada da EMEI e incluem: alimentação, lazer, repouso, organização dos brinquedos, troca de roupa, estimulações de acordo com a faixa etária, até a entrega da criança ao responsável, no final do dia.

Foi construído um roteiro de entrevista semiestruturado em que a primeira parte identificou as participantes (professoras e cuidadoras) e a segunda enfocou a opinião sobre o que é TEA, principais

dificuldades sociais, pedagógicas e institucionais que influenciam a inclusão das crianças com TEA e a relação institucional com a família dos alunos.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Das respostas ao instrumento, sobressaíram seis categorias, são elas: Representação social de Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão escolar e a recepção da criança portadora de TEA; Dificuldades institucionais para a inclusão das crianças portadoras de TEA; Dificuldades acadêmicas para a inclusão das crianças portadoras de TEA; Dificuldades Sociais para a inclusão das crianças portadoras de TEA e a Relação institucional com a família da criança portadora de TEA.

Categoria Representação social de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa categoria foi definida a partir das falas das profissionais que opinaram sobre a referida síndrome. As participantes não apontaram significativas diferenças nas suas representações sobre TEA. Foram ressaltadas: transtorno do desenvolvimento, dificuldades de interação social da criança e necessidade de constante suporte social:

É um transtorno de desenvolvimento que envolve o comportamento repetitivo e restritivo, como também compromete a interação social e a capacidade de comunicação e a linguagem do indivíduo, tal transtorno pode apresentar variações em relação aos níveis de gravidade (Prof.1).

São transtornos do desenvolvimento que acarretam problemas ou dificuldades no tocante a comunicação linguagem e interação social comportamento do indivíduo (Prof. 2).

É uma síndrome onde o portador necessita de muita atenção e cuidados e apresenta dificuldade no comportamento na fala movimentos repetitivos não interagem, se isola, tem dificuldade para realizar tarefas precisando de cuidado para ajudar em todas as tarefas e necessidades fisiológicas (Cuid.4).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM-V, 2013), da Associação Americana de Psiquiatria (APA), apresenta algumas características proeminentes no portador de TEA, relacionadas a diversos prejuízos. Entre eles, na comunicação, tanto verbal quanto não verbal; dificuldades nas interações sociais; padrões comportamentais repetitivos (estereotípias); resistência às mudanças (APA, 2014). Como se observou nas falas, as professoras e cuidadoras investigadas, também referiram tais características, a partir de suas vivências junto às crianças. Campbell (2009), lista os prejuízos na criança portadora de TEA: grande dificuldade na interação com o mundo externo, geralmente não são receptivos socialmente, evitando contato físico e carência de demonstração de emoções, o que pode ocorrer em casos de agitação ou contrariedade quando a criança pode apresentar birra e gritos. Estes comportamentos foram relatados por uma cuidadora e por uma professora e, segunda esta, os gritos causam estranheza e irritação nos colegas, se constituindo uma das significativas dificuldades sociais dessas crianças. Para o mencionado autor e para a DSM-V (2013) também acrescentam na lista dos sintomas do TEA, os comportamentos ritualísticos e a incapacidade para elaborar uma linguagem responsiva (Bosa, 2007).

Na categoria Inclusão escolar e a recepção da criança portadora de TEA foram relacionados os depoimentos da amostra que apontaram os desafios da inclusão escolar das mencionadas crianças atendidas na unidade. Não foram observados pontos divergentes sobre as práticas inclusivas no trato com os alunos especiais e das demais crianças. Elas destacaram que existem desafios da inclusão escolar das crianças com TEA, como a implementação de políticas públicas para favorecer essas crianças, o comprometimento familiar:

A inclusão escolar enfrenta muitos desafios por vários fatores ainda necessita de muitas discussões e políticas públicas para enfrentar tais desafios, visando a verdadeira inclusão. Na unidade de ensino onde atuo, procuramos recepcioná-los e tratá-los de forma digna, respeitando suas limitações, ao mesmo tempo em que buscamos desenvolver as suas habilidades (Prof.1).

A inclusão escolar prevista em lei é seguida nessa instituição e a mesma busca registrar e encaminhar o aluno com possíveis características para uma melhor avaliação e acompanhamento médico (Prof.2).

Sempre tive um olhar mais preocupado em fazer com que as crianças se sentissem bem na sala de aula comigo com os colegas, por isso fiz minhas pesquisas a partir do relatório levado pela família. O importante é nos prepararmos para de fato incluir! É um direito de todas as crianças acesso à educação de qualidade (Prof. 3).

A escola recebe essas crianças com muita responsabilidade e carinho. Eles recebem cuidados de higiene pessoal e alimentação saudável. Sem falar que o autista tem uma cuidadora só para ele, justamente para ter um cuidar de uma atenção redobrada (Cuid. 1).

Elas são bem recebidas. As mães são bem acolhidas por todos... Gostaria de poder ajudar mais essas pessoas, mas a creche não tem estrutura para receber as crianças (Cuid. 2).

A instituição acolhe todas as crianças da mesma forma sem diferenciar nenhuma delas são acolhidas com carinho atenção e dedicação (Cuid.3).

Ele foi recebido muito bem com muita atenção encaminhado para sala de aula normal sempre atendido pela cuidadora especialmente para ele, por ter diagnóstico médico, isso falando do aluno que eu atendi como cuidadora de criança especial, mas os outros alunos também eram bem recebidos. (Cuid. 4)

São todos bem recebidos e tratados bem escola tem cuidador social capacitado para lidar com autista cada cuidador recebe informações da empresa para ficar atualizado no assunto (Cuid. 5).

A inserção da criança portadora de TEA na escola consiste na prática dos objetivos da inclusão, que segundo Mittler (2003), nada mais é, do que a garantia de participação da criança com necessidades especiais, num grupo ou comunidade educativa, onde lhes sejam concedidas as mesmas oportunidades ofertadas às demais crianças. Segundo o autor, para que as crianças especiais, inclusive as portadoras de TEA, não sejam alvo de discriminação ou preconceito, é de grande relevância, que substantivas mudanças nas políticas públicas vigentes devam ser consideradas e efetivadas nesse processo. Portanto, o autor também expressa semelhanças com a reivindicação da professora que ressaltou a necessidade de implementação das políticas públicas no sentido de favorecer a inclusão das crianças portadoras de TEA.

O Decreto nº 6.094/2007 assegura o direito ao acesso ao ensino, ao cidadão, independente da sua condição física, psicológica, moral econômica e social como exercício de cidadania, outorgando-lhe o acesso aos espaços municipais, estaduais e federais de educação. No capítulo V, que trata da Educação

Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, os artigos 58, 59 e 60, nos Parágrafos que lhes correspondem.

Categoria Dificuldades institucionais observadas na inclusão de crianças portadoras de TEA – As falas abordaram as dificuldades institucionais que os profissionais e as crianças portadoras de TEA enfrentam na mencionada instituição. A maioria das entrevistadas discorreu sobre as deficiências de materiais pedagógicos, a falta de estrutura institucional da creche, o quantitativo de alunos por turma, que segundo as participantes, interfere no acompanhamento individual do aluno portador de TEA, que influencia no seu desenvolvimento.

Ausência de adaptações estruturais e materiais pedagógicos específicos na unidade de ensino (Prof. 1).

Ao meu ver, a maior dificuldade é de fato incluí-los no processo de aprendizagem coletiva, uma vez que as salas estão com um número elevado de alunos tornando assim mais difícil acompanhamento específico para criança autista. (Prof.2)

Para o entendimento qualitativo na sala de aula, seria necessário menos crianças na totalidade, porque transformam a sala num depósito e por mais que o professor se desdobre não consegue atender a todos com a qualidade que desejaria! Falam muito da falta de preparação docente para atender ao público com necessidades especiais, quando na verdade falta de fato, compromisso das autoridades públicas! Temos muitos discursos e que passam longe da qualidade que tanto falam. Respeito ao espaço que acolhe os alunos (Prof. 3).

O triste é que a escola não tem uma estrutura apropriada para eles. Para receber essas crianças e acaba se virando com o que tem e como pode. (Cuid. 1)

Infelizmente a creche não tem espaço adequado para receber essas crianças Espaço é ruim e não é adaptado para receber eles (Cuid. 2)

As dificuldades institucionais dificultam ainda mais o acolhimento dessas crianças especiais...as principais: salas mal divididas, escola sem uma estrutura adequada para esse tipo de criança. (Cuid. 3)

As dificuldades que observei na unidade: não havia espaço adequado, falta material educativo (Cuid. 4).

O espaço físico reduzido, o que acarreta prejuízo no atendimento da criança. (Cuid. 5)

Dischinger (2004) propõe que, ao legitimar a prática da inclusão escolar, são necessárias mudanças físico-espaciais que garantam o acesso e o significativo desempenho nas atividades, da organização, tanto de equipamentos, quanto de espaços e ambientes construídos. Sobre a estruturação do espaço educativo inclusivo na educação infantil, a organização do espaço vai funcionar como veículo de mediação entre o mundo externo e a criança, a partir dessa interação, segundo Vigotski (1998), inicia-se o desenvolvimento e a aprendizagem.

No atendimento da criança com TEA, faz-se necessário o cuidado com os ambientes e materiais que devem ser estruturados com a intencionalidade de facilitar a compreensão e associação deste na ordem e os significados das atividades, espaços e materiais usados. A proposta de estruturação da escola na recepção da criança com TEA tem como base a proposta de integração que provê as condições para que

essa possa situar-se com maior facilidade em um espaço e em tempo previsíveis, ou seja, de terem consciência de onde se encontram.

Categoria Dificuldades acadêmicas observadas na inclusão de crianças portadoras de TEA – Foram arroladas as dificuldades acadêmicas que os profissionais responsáveis pelas crianças com TEA enfrentam na referida instituição: a falta de formação continuada para os profissionais, a falta de material pedagógico adequado às mencionadas crianças.

As principais dificuldades observadas referem-se à ausência de formação continuada para os docentes abordando o tema inclusão escolar que deve ser oferecido por parte do governo (Prof. 1)

A falta de preparo para lidar com tais transtornos tendo em vista que na faculdade lidamos de forma bem superficial com os possíveis transtornos que encontramos na prática da docência. Dificil acompanhamento específico para criança autista, além da falta de recursos apropriados para fazer pedagógico mais elaborado. (Prof.2).

Respeito à diversidade e para isso o poder público deve fazer sua parte com materiais diversificados”. (Prof. 3).

Seu aprendizado depende muito do grau do autismo, mas sempre tem dificuldade de aprender e de se socializar (Cuid. 1).

Algumas se desenvolvem rápido acaba se adaptando logo, outros têm uma dificuldade maior. Vai depender do grau do autismo alguma família descobre cedo, outras a própria instituição que percebe (Cuid. 2).

O desenvolvimento de atividades educativas na escola é influenciado pela organização curricular e corresponde à demanda organizada no Plano Curricular Nacional. Na inclusão do aluno com necessidades especiais na escola é importante destacar as dificuldades para envolver igualdades e diferenças no processo educativo, especialmente dadas as variáveis complexas que permeiam a inclusão na integração do aluno em suas peculiaridades, desde a coordenação do trabalho pedagógico do treinamento e orientação dos professores e demais profissionais, ao espaço e físico da unidade escolar (Mantoan et al., 2006).

Segundo Ferreira (2006), no trabalho do professor de escola inclusiva, será preciso uma reflexão sobre essa prática, promovendo a criação de estratégias, avaliação de performance e se houver necessidade, viabilizar adequações para que sejam viáveis às particularidades dos alunos que atendem, onde é preciso considerar o contexto de inserção da turma e de inclusão da criança com TEA.

O sucesso do processo de inclusão escolar depende de fatores de diferentes ordens (estruturais, ideológicos, políticos, técnicos). No trabalho pedagógico, essa necessidade faz-se mais evidente por ser o espaço onde a inclusão se efetiva (Martínez, 1997).

As professoras, cuidadoras e demais profissionais de escolas inclusivas necessitam de orientação e formação continuada em consonância com as demandas atuais para a inclusão de alunos com necessidades e limitações específicas, a fim de contribuir em seu desenvolvimento de forma significativa na prática do processo de ensino-aprendizagem. Correia (2008), dentro dessa premissa de formação continuada, propõe que professores e demais profissionais da educação devem ser alvo de atividades de formação

continuada e específica onde seja possível aguçar, nesses profissionais, a percepção das problemáticas e demanda de seus alunos, bem como as estratégias ao serem ministradas em cada situação diversa em cada contexto (Correia, 2008). Assim, o trabalho da escola, com a criança portadora de TEA, não deve ater-se somente às suas dificuldades, mas perceber suas potencialidades na perspectiva de ampliar o seu desenvolvimento.

Dificuldades sociais na inclusão de crianças portadoras de TEA –Essa categoria apresentou as falas que apontamos como problemas de relacionamentos enfrentados por profissionais, crianças portadoras de TEA e sua família. As participantes mencionaram a não aceitação da síndrome por parte das famílias nas suas crianças, os comportamentos de não interação social da criança portadora de TEA com os demais alunos e vice-versa, expressos nos seguintes depoimentos:

Enfrentamos a não aceitação por parte das famílias na maioria das vezes (Prof. 1).

Nos primeiros dias eles estranham um pouco, mas depois vão acostumando, mesmo depois de acostumados têm preferência por pessoas (Cuid. 1).

Eles, no começo, se sentem acolhidos, mas ao mesmo tempo é um ambiente novo...um mundo de descobertas (Cuid. 2).

Dificuldade maior é a interação com os demais alunos (Cuid. 3)

Pela dificuldade apresentada pelo aluno embora ele foi tratado com carinho por todos da sala onde ele ficava não interagiu com os demais coleguinhas embora todos fizessem o possível para que isso acontecesse (Cuid. 4).

Dificuldade em interagir com outras crianças normais, como também as crianças normais não aceitam os gritos da criança especial e a inquietação (Cuid. 5).

A respeito das inquietações trazidas pelas entrevistadas sobre as dificuldades na aceitação familiar da criança com TEA, de acordo com seus estudos, Silva et al. (2014), afirmam que os pais das crianças que nascem com algum tipo de necessidade especial, passam por um período de sofrimento e luto diante do filho idealizado e a realidade do diagnóstico. Isso pode ser agravado pela desinformação sobre o próprio diagnóstico infantil e sobre os aspectos do desenvolvimento dessa criança. Os autores explicam que a não aceitação do transtorno, é parte do sentimento de negação do distúrbio e poderá se deslocar entre o sentimento de tristeza e sofrimento que podem gerar sentimento de culpa diante do impacto da descoberta e das repercussões no contexto familiar da criança. Esse contexto pode gerar o rompimento de atividades sociais normais e causar transformações no quadro emocional desta família, até posterior adaptação (Sprovieri et al., 2001).

Conforme Camargo et al. (2009), a dificuldade na interação da criança portadora de TEA em seu meio social e com os demais alunos é apresentada como traço marcante originado pela falta de habilidade social do portador de TEA, caracterizada pela necessidade de isolamento. Esse aspecto acarreta no distanciamento da criança de seus pares, produzindo isolamento característico da síndrome, devido ao fato da criança não saber nem interagir, nem manter a comunicação social, nem mesmo desenvolver relações

de vínculo com outras pessoas. A síndrome tem se destacado como um distúrbio que afeta especialmente o comportamento geral, caracterizado por déficit de socialização, inabilidade na relação com o outro, combinados com déficit na linguagem e alterações visíveis de comportamento social. O convívio dessas crianças com outras, da mesma faixa etária possibilita o desenvolvimento da interação e pode até diminuir, nessa criança, sua necessidade de isolamento. Neste caso, o contexto escolar promove a positividade na estimulação precoce da habilidade social e da interação da criança para que essa relação possa ocorrer de forma mais eficaz, faz-se necessário organização, preparo técnico e a disposição combinada, das autoridades escolares e da família (Camargo et al. (2009).

Categoria Relação institucional com a família da criança portadora de TEA. Para a maioria das profissionais, essa relação mostra-se difícil, tendo em vista o comprometimento da família com a unidade, que fica prejudicado, pelo pouco entendimento sobre a síndrome e as necessidades especiais demandadas pela realidade de sua criança. Assim, as falas evidenciaram a necessidade de uma maior participação da família nas atividades escolares da criança, bem como o fortalecimento dos laços familiares com a creche, conforme descritiva abaixo.

A relação com a família nem sempre é fácil, pois estabelecer o diálogo sobre o assunto é a primeira barreira que na maioria das vezes enfrentamos quando buscamos o diálogo. A primeira reação da família geralmente é a negação da realidade. No entanto, sabemos a importância da família nesse processo e continuamos a fortalecer essa parceria em prol da criança (Prof.1).

Especificamente no meu caso, a relação não foi satisfatória porque a família negava-se a aceitar que a criança precisava de avaliação e acompanhamento médico depois de muita insistência por parte da direção da escola e minha, a família buscou ajuda especializada (Prof.2).

A participação da família se torna necessária porque os avanços que a criança tem na escola precisam de continuidade em casa. Estimulamos na escola e em casa a família também! Tem sempre que haver diálogo e cumplicidade porque o sucesso da criança está no compromisso e cuidado da escola e da família (Prof.3).

Tem pais que já traz os seus filhos com diagnóstico e outras crianças são observadas e descobertas na escola, onde a direção entra em contato com os pais e os orientam para buscar diagnóstico. Depois que os pais deixam seus filhos na escola a criança é observada o tempo todo e qualquer emergência direção entre em contato com os pais (cuid. 1).

Algumas mães elas são bem presentes no acompanhamento dos seus filhos. Essas aceitam mais a colaboração na inclusão. Mas, são todas bem recebidas e bem instruídas. Algumas mães inclusive, só descobrem o autismo por causa da inclusão. (Cuid. 2).

As famílias precisam participar mais da vida escolar dos filhos, com isso iria agregar mais ainda mais no desenvolvimento dos mesmos. (Cuid. 3).

Os pais apesar do diagnóstico médico na maioria das vezes não aceitam que o filho ou filha tem essa síndrome e acabam dificultando o aprendizado e até o desenvolvimento dessa criança; chegando até querer opinar nas atividades em geral onde as crianças estão. A unidade por sua vez recebe esse país com muito carinho atenção por serem capacitados para tamanha responsabilidade (Cuid. 4).

A escola recebe bem, mas percebo que a família não faz parte, por não aceitarem (Cuid. 5).

Os autores apontam a importância para o desenvolvimento da criança portadora de TEA, a relação da escola com a família. Entendendo-se que essa relação pode otimizar o desenvolvimento potencial no

ensino e aprendizagem do educando. Dessen e Polonia (2007, p. 01) chamam a atenção da relação institucional com a família das crianças com necessidades especiais à medida que “A integração entre esses dois contextos é destacado desafio para a prática profissional e a pesquisa empírica”. Acentuam os autores, que a escola e família deverão manter-se unidos no propósito de fomentar e gerenciar o desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA. Para estimular o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do afeto a essas crianças, a sintonia nos dois ambientes, casa e escola com os educadores pode definir possíveis êxitos. Desta forma, essas instituições devem estar conscientes de seu papel e da sua participação ativa no referido processo. A este respeito, Szymansky (2010) afirma:

Ambas as instituições têm em comum (...) o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

Assim como as participantes da pesquisa, os autores têm ressaltado a importância na inclusão das crianças com TEA e a relação instituição com a família desses alunos e esta relação se constitui em importante agente socializador entre o indivíduo e seu meio social, devendo ambas serem responsáveis pela integração não só escolar desses indivíduos, mas também, a chave para a formação bem-sucedida desses estudantes.

CONCLUSÕES

Das entrevistas da amostra emergiram seis categorias: Representação social de Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão escolar e a recepção da criança portadora de TEA; Dificuldades institucionais para a inclusão das crianças portadoras de TEA; Dificuldades acadêmicas para a inclusão das crianças portadoras de TEA; Dificuldades Sociais para a inclusão das crianças portadoras de TEA e Relação institucional com a família da criança portadora de TEA.

Ao opinarem sobre o que entendiam sobre o TEA, as profissionais expressaram compreensão e conhecimentos teóricos sobre a mencionada Síndrome, apontando características contidas nas listas dos especialistas do tema: transtorno do desenvolvimento, dificuldades de atenção e de interação social da criança e a necessidade de constante suporte social.

Quanto ao processo de inclusão escolar da criança portadora de TEA na unidade escolar analisada, observou-se que as relações com as crianças, são regidas pelo cuidado, afetividade e atenção das profissionais. Foram destacados os desafios no referido processo: a necessidade de implementação de políticas públicas para o favorecimento dessas crianças.

No que diz respeito às dificuldades institucionais as falas abordaram: a carência de materiais pedagógicos, a falta de estrutura física da creche, o quantitativo acentuado de alunos por turma, que segundo as participantes, interfere no acompanhamento individual do aluno portador de TEA e prejudica

o seu desenvolvimento. Para as participantes, as dificuldades institucionais e estruturais, em parte, são geradoras de obstáculos para o desenvolvimento de ações de estímulo à progressão do ensino e à aprendizagem de desses alunos.

As participantes mencionaram algumas dificuldades pedagógicas para inserção da criança com TEA na unidade escolar em questão: carência de material didático adequado às necessidades dos alunos especiais e a deficiência de estudos complementares e continuados para as professoras atenderem melhor as necessidades dos alunos portadores de TEA, bem como parques treinamentos para as cuidadoras.

As dificuldades sociais apresentadas se relacionaram a não aceitação, por parte das famílias, da Síndrome nas suas crianças e os comportamentos pouco ou nada interativos dos portadores de TEA com os demais colegas, bem como os gritos que eles emitem, que perturbam e enervam os colegas.

Quanto à relação entre a instituição e a família da criança portadora de TEA, para as profissionais, essa relação mostra-se fragilizada, tendo em vista o pouco comprometimento da família com a unidade escolar, acentuado ainda pelo parco entendimento familiar sobre a síndrome e as necessidades especiais demandadas pela realidade das crianças. Assim, as falas evidenciaram a necessidade de uma maior participação da família nas atividades escolares da criança, bem como o fortalecimento dos laços familiares com a creche.

As profissionais apresentaram sugestões para o êxito na inclusão das crianças portadoras de TEA: implementação de políticas públicas que as favoreçam; melhorias nas condições físicas e pedagógicas da creche e formação e treinamento continuados para professoras e cuidadoras para melhor atenderem as necessidades dessas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APA - American Psychiatry Association (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V. Porto Alegre: Artmed.
- Bosa CA (2007). As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 281-287p.
- BRASIL (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC, SEB. 12p.
- BRASIL (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. 230p.
- Camargo SPH et al. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 65-74p.
- Campbell SL (2009). Múltiplas faces da inclusão. Rio de Janeiro: Wak. 87p.

- Correia LM (2008). Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora. 239-274p.
- Dessen MA et al. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 17: 36.
- Dsm-5 (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-5 [American Psychiatric Association, tradução Nascimento MIC. et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. et al. Porto Alegre: Artmed. 848p.
- Freire CMB et al. (2012). Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo. Dissertação de Mestrado em educação especial escola superior de Educação Almeida Garret, Lisboa. 18p.
- Gil AC (2002). Métodos e técnicas em pesquisa social. São Paulo: Atlas. 163p.
- Glat RA (2004). Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma reflexão. RJ: SetteLetras. 369p.
- Kanner L (1996). Autistic disturbances of affective contact. *Nervouschild*, 1943. In: Vataut MC. Ensinando Educação Física e indicando exercício em uma situação estruturada e em um contexto comunicativo: foco na interação social; congresso Autismo –Europa Barcelona.
- Kanner L (1949). Problemas de nosologia e psicodinâmica do autismo infantil precoce 1949 *J. Orthosychiatric*, 19(3): 416-26.
- Lopes P et al. (2005). Caracterização da Síndrome Autista. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>>. Acesso em: Dezembro/2019.
- Mantoan TEM et al. (2006). Inclusão escolar. São Paulo: Summus Editora. 24-28p.
- Mercadante MT et al. (2009). Autismo e Cérebro social. São Paulo: Segmento e Farma. 35p.
- Mittler P (2003). Educação inclusiva. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed. 16p.
- Neves PFAC (2018). Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão. 135p.
- Oliveira MK (1995) de Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 26p.
- Orrú SE (2012). Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak. 21p.
- Pacheco J (2007). Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed. 15p.
- Rapin I et al. (2009). Onde estamos: visão geral e definições. In: Tuchman R et al. (Eds.), *Autismo: Abordagem Neurobiológica*. Porto Alegre: Artmed. 67-83p.

- Rodrigues D (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 183-209p.
- Schmidt C et al. (2016). *Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas*. *Psicologia: teoria e prática*, 18(1): 222-235.
- Silva ABB et al. (2012). *Mundo Singular: Entenda o autismo*. Rio de Janeiro; Ed. Objetiva Ltda. 21-41p.
- Sprovieri MHS et al. (2001). *Dinâmica familiar de crianças autistas*. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 59: 2A.
- Szymanski H (2003). *A relação escola/família: desafios e perspectivas*. Brasília, DF, Plano Editora. In: Brito Mdo CA. *Avaliação Reprovação Escolar*. 2011. Disponível em: Acesso em: 05/10/2019.
- Volkmar F et al. (2019). *Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento*. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Maria Sonia Goergen. Porto Alegre: Artmed.
- Vygostky LS (2000). *Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem*. *Educação & Sociedade*, 71: 21-43.
- Waldow VR (2001). *Cuidado humano: o resgate necessário*. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Sagra. 202p.

COVID-19: o ensino EaD e as novas tecnologias no contexto das escolas públicas do estado de Goiás

Recebido em: 15/03/2021

Aceito em: 16/03/2021

 10.46420/9786588319598cap5

Hélio Rodrigues dos Santos^{1*} 

Jair Reck² 

Rafael Barcelos Santos³ 

INTRODUÇÃO

A propagação do novo coronavírus (COVID-19) tem trazido para o campo epistêmico da educação escolar formal a busca por novas metodologias assistivas-ativas/significativas que possam possibilitar e potencializar a produção e reprodução de conhecimento frente ao novo contexto social em que o país se encontra. Pelo menos 85 países fecharam as escolas em todo o território, para conter a disseminação do novo coronavírus. A medida teve impacto em mais de 776,7 milhões de crianças e jovens, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Agência Brasil, 2019).

Com relação ao Brasil, visando diminuir os prejuízos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) possibilitou substituições de disciplinas presenciais por aulas mediadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), objetivando manter o vínculo com o (a) educando(a), a realização de atividades pedagógicas e o cumprimento do calendário escolar (Ministério da Educação, 2020).

Com o fechamento das estruturas físicas, milhões de professores(as), juntamente com os (as) gestores(as) escolares, buscaram novas formas de adaptar à realidade, assim sendo, as enormes filas ao lado das escolas, as salas lotadas de estudantes, as cadeiras enfileiradas, quadro branco e, algumas vezes, projetor de multimídia abriram espaços para as chamadas via *WhatsApp* e os famosos *prints* (Allan, 2020).

Há de salientar que nem todos os educandos irão adaptar-se rapidamente, é necessário tempo e ação reflexiva, para direcionarmos a compreensão real das novas vertentes em educação. É possível perceber que o contexto digital enfrenta inúmeros problemas, principalmente na área rural, onde a conexão com a internet de qualidade ainda é um desafio. Entretanto, emergiu-se de um contexto de crise, a

¹ Universidade de Brasília (UnB).

² Universidade de Brasília (UnB).

³ Universidade de Brasília (UnB).

* Autor correspondente: rodrigueshelio75@gmail.com

incansável busca pelo protagonismo e pela autonomia do educando que, para Freire (1997), é o momento mais oportuno, onde o sujeito reinventa-se para compreender que o seu ato político faz sentido, e que o sentido da vida produz a sociedade.

A cultura digital, por muitas décadas, vem sendo discutida como material auxiliador no processo de aprendizagem. Assim sendo, em meio ao contexto que se apresenta a educação digital, torna-se um mecanismo real para produção e aquisição de conhecimento. Nas palavras de Dias (2016), a cultura digital é um conjunto de técnicas, informações-comunicações digitais/virtuais, pensamentos, estratégias, construção de valores individuais e coletivos que desenvolvem de acordo com a cultura e com o desenvolvimento social e estrutural. Nessa concepção de cultura digital, o coletivo constrói a nova relação social, na qual entramos como colaboradores, produtores, consumidores, disseminadores e compartilhadores, sendo tanto físico quanto simbólico.

Para Costa et al. (2016), as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) crescem a cada dia no mundo e no contexto escolar, assim sendo, na escola as TICs configuram-se como uma extensão das atividades digitais de casa, pois em casa, por mais que o acesso não seja pedagógico e voltado para fins escolares, os(as) educandos(as) encontram-se em comunidades virtuais, jogando ou teclando, conectando-se com o mundo.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo compreender quais impactos a COVID-19 causou na estrutura pedagógica das Escolas do Campo, e quais as práticas/planos metodológicos os (as) professores(as) optaram para mediar a produção de conhecimento dos (as) educando(as).

Por conseguinte, o presente artigo divide-se em tópicos, em que o primeiro reflete sobre o novo coronavírus e aos novos alinhamentos pedagógicos, entendendo as tomadas de decisões e trazendo dados reais do referido estado de Goiás. O segundo tópico busca compreender como as escolas do campo estão se organizando perante os novos desafios, de acessibilidade digital e estrutural. O terceiro tópico busca uma reflexão crítica sobre o uso das novas tecnologias e a discussão relativa ao ensino remoto a distância das Escolas do Campo.

COVID-19 E A REINVENÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS

O coronavírus (COVID-19) é uma família de vírus que causa infecções respiratórias, pneumonia, mal-estar, febre, tosse e dificuldades de respirar. A mutação do (SARS-CoV2) foi descoberta na China a partir da última quinzena de dezembro do ano de 2019, após inúmeras manifestações similares à doença infecciosa, sendo conhecida pelo nome de COVID-19 (Governo do estado da Bahia, 2020). O primeiro ataque do vírus na China constatou-se em 1937, porém, apenas em 1970, o vírus foi especificado como coronavírus.

Em apenas dois meses, o vírus já havia contaminado na China aproximadamente 80 mil pessoas e levado a óbito 2.700. Não se demorou para alastrar-se, devido aos fluxos migratórios, falta de cuidado e inúmeras festas tradicionais, o vírus espalhou-se de forma exponencial. De acordo com o *site* MinhaVida (2020), o número de contaminados no mundo chega a aproximadamente 1.436.198, com 85.522 mortes, esses dados são registrados em 180 países. No que tange à realidade do Brasil, os primeiros casos oficialmente registrados ocorreram a partir do dia 25 de fevereiro de 2020. Após a chegada definitiva da COVID-19 no Brasil, as tomadas de decisões basearam-se em medidas de proteção, *lives* pedagógicas, acompanhamento em massa pela mídia, lockdown e isolamento social/vertical em diversos Estados e Municípios. A tomada de decisão pela Organização Mundial de Saúde, as decisões do STF e dos governadores contribuíram, de forma exponencial, para controlar o contágio e a propagação, como observamos no Gráfico 1.

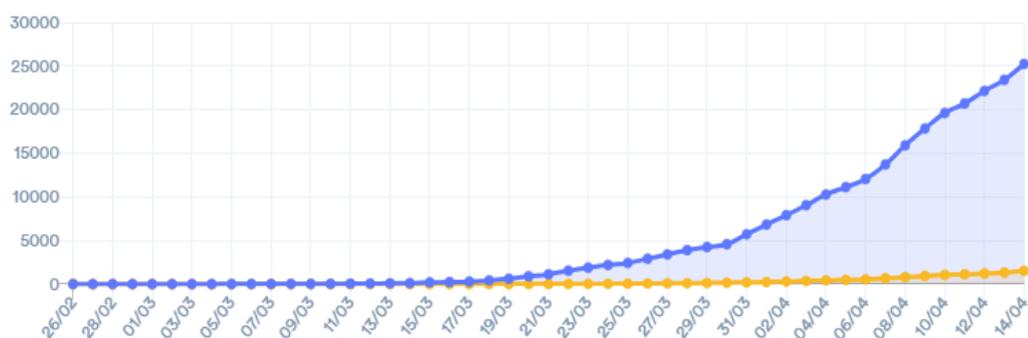


Gráfico 1. Curva de casos de Coronavírus cotidianos no Brasil. Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>.

O isolamento social/vertical é uma ferramenta consciente e complexa de isolamento, que consiste em proteger-afastar interações/atividades voluntárias ou involuntárias com pessoas vulneráveis ao vírus (Pimenta, 2019). Com a discrepância de casos cada vez mais complexos, os poderes estaduais e municipais tomaram medidas frente ao combate da propagação do novo coronavírus. No que tange à escola, local de socialização e interação de atividades socioepistêmicas, um novo cenário apresentou-se mediante os novos rumos causados pela pandemia.

Nas palavras de Santos (2019), a escola não consiste apenas em prédios físicos e salas com cadeiras enfileiradas, ela, por sua vez, configura-se como espaço de assimilação, sistematização de conhecimentos com propósitos intencionais, organização didática, compreensão das práticas sociais e culturais construídas pela humanidade.

A escola deveria ser um local onde a efetivação das estratégias e recursos subsidiados pelo sistema governamental não deveriam faltar, entretanto, essa relação entre instituição-recursos-Estado (político-democrático de direito) não acontece efetivamente (Costa, 2018). Em meio a tantas crises internas e contraditórias vividas no Brasil e no mundo, a nova pandemia de COVID-19 estabelece o seguinte desafio

às escolas públicas do estado de Goiás: propor/ofertar aulas a distância, com fundamentos lógicos-pedagógicos ligados à realidade e à vida.

Tais dimensões desafiantes da atualidade podem ser justificadas, devido à ausência do (a) professor(a) físico(a), que desencadeia um papel social fundamental no processo de mediar o conhecimento até o sujeito. As novas relações indivíduo-educação-natureza-tecnologia estão em busca de reinvenções pedagógicas, e em meio a essas demandas, as tecnologias da informação e comunicação apresentaram-se como mediação para tal situação. Sartori (2018) realça que as novas tecnologias da educação apresentam um repertório educacional ilimitado, empreendendo uma roupagem pedagógica e inovadora capaz de mudar a metodologia e a didática, não reduzindo apenas a um conjunto de informações, mas configurando-se em um arsenal virtual/digital que constrói e reconstrói diversidade de conteúdo informatizantes.

A reinvenção pedagógica das escolas públicas encontra-se também na maneira pedagógica de universalizar/metamorfosear os conteúdos de todas as disciplinas a todos os (as) educandos(as) pertencentes ao sistema de ensino. Dias (2016) realça que um sistema educacional de qualidade é aquele que coloca o (a) educando(a) como centro de todas as tomadas de decisões pedagógicas, assim sendo, a centralidade assumida pelo (a) educando(a) é ressaltada por Freire (1987), como protagonismo, conscientização, prática de classe e a busca pelo fim do fanatismo destrutivo depositário. Com a nova situação interposta pela COVID-19, a escola viu-se esvaziando as salas de aula, o protagonismo e a didática, advindos do (a) professor(a), encontram-se descentralizados, criando uma nova relação entre conhecimento-mediador-tecnologia-estudante.

Freire (1996) destaca a educação como ponto de reinvenção e transformação social, ecopedagogia que não se conforma com o anarquismo político, de sujeitos manobráveis, bem adaptados e passivos. Para Freire (1996), é necessária a politização do sujeito, a indagação, a autonomia, a criticidade e a reflexão. Em meio à atual situação, o protagonismo juvenil e estudantil apresenta-se como ponto-chave para dar continuidade as atividades prático-metodológicas do sistema de ensino. O estudante, por sua vez, vai ter consigo o poder de não mais ser acorrentado pelo livro didático e pelo (a) professor(a) instrucional, a sua vontade e a sua relação autodidata vão definir o grau de criatividade, pesquisa e compreensão, em meio à construção do próprio conhecimento. Nesse sentido, o docente assume o papel de mediar, instruir e apontar singularidades, ofertando processualidades que não convertam apenas em transmissão de conhecimento, mas que materializem em pesquisa e produção sócio-históricas de si e da realidade, pois “ensinar exige liberdade, segurança, competência profissional e generosidade” (Freire, 1996).

Educador(a) sempre possuem um papel significativo na organização pedagógica do processo de ensino/aprendizagem. Nesse momento, pela necessidade do distanciamento social, maior criatividade é exigido, considerando que se abriu uma nova seara no campo epistemológico, outros espaços, que muitas

vezes no ensino tradicional não eram utilizados, e/ou sub utilizados (meios tecnológicos, ambiente da família e comunidade). Quiçá, uma oportunidade para dialogar sobre o sentido e significado de tais aprendizagens, que possam ser pautados. Já vai séculos de um modelo de educação que não propicia reflexão, compreensão das contradições presentes na realidade de quem estuda, muito menos produção de conhecimentos capazes de gerar ações transformadoras da mesma.

Amaral (2020), em entrevista ao “O Globo”, verbaliza que o ensino não deveria partilhar quadrados positivistas, mas, sim, competências e habilidades geradoras de conhecimentos, atitudes, valores e entre outras. Portanto, não apenas a reinvenção é necessária, mas a percepções social do estigma dogmático curricular pedagógico apresenta-se como possibilidades didáticas. A mudança qualitativa e as afeições interesaciais, em meio à crise mundial, amparam-se nos recursos das novas tecnologias da comunicação e informação. Cara (2020) entende que as tecnologias são um subsídio pedagógico que contribuem para a promoção de uma educação de qualidade, com rigor pedagógico e prático.

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA E OS SEUS IMPACTOS

As tecnologias da informação e comunicação vêm ganhando campo pedagógico no Brasil e no mundo há bastante tempo. Inúmeros questionamentos são construídos, com relação à didática, à aplicação, à familiarização e à inserção das TICs na sociedade e na escola. Cabe expor, ainda, que na década de 1990, pautavam-se apenas pelo manuseio do computador (ligar e desligar) e acesso à internet (pesquisa). Entretanto, esse contexto demonstra-se diferente nos dias atuais, inúmeros *megabytes* estão destinados à educação, como: plataformas on-line com conteúdo de diversos gêneros, jogos educativos, memória, arcade e entre outros encontram-se disponíveis e acessíveis para utilização e aplicação em sala de aula.

Nesse sentido, as novas tecnologias inserem-se na atualidade como ferramenta pedagógica para a obtenção de sucesso no ato de produzir e reproduzir conhecimento. Prestes (2017) realça que as tecnologias em sala de aula consistem em um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos diretivos, científicos, empíricos e intuitivos que possibilitam a construção e a reconstrução de dados socioculturais das relações, tecidas pela subjetividade humana. Para Dias (2016), as tecnologias/mídias, ao incorporarem no processo educacional, devem tomar caráter transformador, ultrapassando as fronteiras do tradicionalismo, fortalecer as culturas e valores locais, possibilitando ao educando a compreensão crítica-reflexiva, propondo de forma intrínseca uma abordagem do sentido que desperte no educando estímulo e desafios futuros.

O espaço escolar é o local onde a cultura digital impactou de forma positiva. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2017), a escola e a educação devem assegurar ao (à) educando(a) o desenvolvimento de competências e habilidades, conceitos e procedimentos, práticas cognitivas e socioeconômicas, valores, atitudes, imersão pedagógica e tecnológica, preservar a natureza,

inserindo-se no mundo do trabalho como cidadão justo, inclusivo e competente. É mister observar que as crianças e os adolescentes estão cercados cotidianamente de objetos tecnológicos. Para tanto, faz todo sentido que a escola também ofereça de forma significativa o acesso. A reflexão sobre tais usos, e a perspectiva de inclusão social necessária em ambiente educacional.

Não é distante afirmar que os (as) educandos(as) nasceram em meio à revolução digital: rádio, televisão, jornal, vídeos, internet, plataformas educativas e jogos que se resolvem apenas com um clique. A realidade que tanto se apresentava coesa e burocrática, agora abre espaço para o virtual, os conteúdos escolares que apenas eram possíveis em livros físicos, agora estão disponíveis na rede com milhões de linguagens e prontos para *downloads*. A prática educativa escolar nunca se viu tão impactada, a relação educador(a)-educando(a) horizontalizou-se, conteúdos podem ser compartilhados em questão de segundos, apresentações escolares podem ser realizadas via slides e, até mesmo, defesas de mestrado com participações via *Skype*. Ainda que essa realidade é muito desigual, chegando até mesmo inexistir em muitas comunidades, desde a periferia das cidades às escolas do campo.

Vivemos, hoje, sobre a forte influência da internet, das mídias, redes sociais, informações rápidas e sequenciais, compartilhamentos locais e internacionais. Para tais anseios, é necessária a utilização das tecnologias da 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 (Base Nacional Curricular Comum, 2017).

Para Dias (2016), inserido (a) em uma sociedade midiática e tecnológica, o (a) professor(a) assume o papel de mediador (a) das relações de produção de conhecimento. É preciso que os profissionais da atualidade desenvolvam competências complexas para que, assim, possam estimular novas atitudes, comportamentos, métodos e pedagogia (Lauxen et al., 2011).

Se por um lado existem educadores(as) que apresentam falta de letramento tecnológico, desatualizado(as), em meio à revolução tecnológica, por outro, muitos (as) educadores(as) “incorporam as novas tecnologias ao seu fazer, utilizando o *Twitter* como ambiente de debate, aulas de história com *Facebook*, ferramentas de busca do *Google*. O que nos permite questionar o status da função do (a) educador(a) para crianças e jovens na atualidade” (Dias, 2017). Visto isso, é importante enfatizar que o (a) educando(a) da atualidade não se apresenta inerte a realidade e nem as tecnologias, por isso, o (a) educando(a) desatualizado (a) e passivo (a) do ensino de antes, já não se compara com o da atualidade. A principal falta, é de políticas públicas no campo da formação docente e de propiciar equipamentos tecnológicos a toda comunidade de aprendizagem, além de laboratórios de todas as áreas de conhecimentos.

Nesse sentido, torna-se essencial elencar a cultura e as práticas sociais cotidianas do (a) educando(a), para criar um campo epistêmico de conhecimento horizontal, onde o campo-aprendizagem-cultura, problematizem a luz da suas realidades, e assim, à produção social de novas aprendizagens, que se busque não apenas ler e interpretar conhecimentos produzidos em outras realidades, que as contradições, histórias e memórias desde suas famílias, comunidades e territorialidades sirvam de base para o sentido e significado de tais aprendizagens, levando a uma superação dos problemas herdados. De acordo com a BNCC (2017), é necessário contextualizar os conteúdos e componentes curriculares, identificar, representar e apresentar conexões, interativas, colaborativas e significativas, com base na realidade e na vida do sujeito.

A tecnologia digital expande a cada dia, o conhecimento tecnológico-digital de informatização ultrapassa fronteiras, a inclusão digital tornou-se uma forma de interação humana, aprendizagem, convivência e socialização. A inserção das tecnologias não apenas figura o campo nacional, mas pedagogicamente internacional, o avanço cognitivo se apresenta para mudanças qualitativas, sendo porém, a necessária mediação pedagógica, que busca coletivamente o sentido emancipador do processo de aprendizagem.

ESCOLAS DO CAMPO: DESAFIOS E O ENSINO EAD

A maneira de pensar e construir processos de aprendizagem, desencadeada por professores(as) na atualidade, sofre inúmeros questionamentos, seja na Escola do Campo ou no perímetro urbano, independentemente da geoespacialidade, as situações epistêmicas, sócio-históricas, filosóficas e reflexivas encontram-se em larga escala, embasadas de forma tradicional. De acordo com Brasil (2013), a escola figura-se com dificuldades em propor conteúdos/propostas interdisciplinares interessantes para estimular, investigar e desafiar o (a) educando(a). Frente a essa realidade, é preciso considerar:

a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos (as) alunos(as) e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013).

As Escolas do Campo, historicamente, vêm enfrentando desafios estruturais, valorativos e sociais. Nas palavras de Moreno et al. (2015), existem hoje no Brasil aproximadamente 122.214 escolas em áreas urbanas e aproximadamente 67.604 escolas na área rural, totalizando 189.818 instituições de ensino básico. Porém, o cenário ainda é pior, pois, de acordo com o estudo do Jornal Brasil de Fato, realizado por Deister (2018), “de 2002 até o primeiro semestre de 2017, cerca de 30 mil escolas rurais no país deixaram de funcionar” (Brasil de Fato, 2018). O que ensejou o Movimento dos Trabalhadores (as) Rurais Sem Terra a desenvolverem uma campanha nacional, “Fechar escolas é crime”.

De acordo com o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), a população rural registrou 29.852.986 pessoas, representando 15,65% da população brasileira. Historicamente, a população do campo sofre inúmeros desafios com relação à educação de qualidade, que atenda à regionalidade e às suas especificidades. Há de salientar que as escolas do campo necessitam de um olhar diferenciado, pois os indicadores geoespaciais apontam que a população do campo se encontra prejudicada historicamente, pois o número de educando(a) é menor, o analfabetismo é exponencial, a formação dos profissionais, muitas das vezes, não condiz com a área de ensino, as instruções são precárias, o acesso à internet é limitado, as políticas públicas para o campo nem sempre são efetivas. Ainda que tenha havido avanços na formação superior voltada para as escolas do campo, especialmente na década de 2003 a 2013, muitos séculos de atraso, mais do que na hora de se voltar as lutas, buscar a garantia e melhoria de tais condições para a população que vive no campo, especialmente na agricultura familiar, grande responsável pela produção da maioria dos alimentos que a população brasileira põe a mesa todos os dias.

No que tange à esfera das políticas públicas e sociais no contexto das escolas do campo, figuram-se, efetivamente, as agendas políticas apenas na década de 1990, em virtude da pressão dos movimentos sociais. Tais aparições, tecidas pelas lutas, figuram-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), na qual insere-se no campo educacional um novo paradigma organizacional.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Lei de Diretrizes e Bases, 1996).

Há de destacar que o texto apresenta a opção pelas organizações escolares, ciclo, acessibilidade, permanência e adequação das práticas camponesas. Para Franciscato (2011), existe uma imensa lacuna na Lei de Diretrizes e Bases, uma vez que faz menção apenas a educação escolar, pois a subjetividade, conteúdos elencados a realidade e a diversidade identitária, a identidade camponesa, as crenças, os valores, os movimentos sociais negros, os movimentos LGBTQI do campo, as associações, as cooperativas, as instituições de pesquisas e entre outros setores não estão amplamente contemplados.

Nesse sentido, o papel da educação é promover compreensão-reflexão, conhecimento científico universal e local, capazes de transformar a realidade de forma qualitativa. Visando tais papéis relevantes e sociais, a educação digital entra em pauta, seja ela física ou a distância. Cabe ressaltar que a educação a distância (EaD) tem um marco no Brasil, nas palavras de Costa (2018), a educação a distância (EaD) emerge como maneira de oportunizar e promover acessibilidade a todos os sujeitos. Essa modalidade,

enquanto proposta curricular, não se desvincula das presenciais, assim, o indivíduo pode acessar em qualquer lugar mediado pelas novas tecnologias.

A EaD não é nova, Costa (2018) define que, desde 1930, a interlocução entre professor(a) e educando(a) já ocorria. Com o surgimento e a promoção do acesso à internet, a EaD difundiu-se e ganhou um maior campo pedagógico. A concepção de ensino a distância é marcada pela mobilidade do (a) educando(a), acesso em todos os pontos, verificação a qualquer hora do dia e acesso a diversos professores (as) instantaneamente. Quando tange para as áreas rurais, o ensino EaD pode não ter uma eficácia como já mencionada, devido ao frágil acesso da internet.

O ensino crítico-reflexivo/significativo torna-se necessário. Para tais anseios, as TICs tornam-se uma opção pedagógica, que estão inseridas na sociedade, e que vêm crescendo em seu campo de atuação. No atual século XXI, todo o campo da cultura digital e da cibercultura está de alguma maneira pressionando o campo pedagógico. De acordo com Dias (2016), realizar um trabalho pedagógico, elencado as novas tecnologias, ainda é um desafio para os (as) professores(as), necessitando, assim, um apoio formal e informal para o desenvolvimento de qualidade do(a) profissional, pois não é apenas a confiança que falta ou a busca por parte dos (as) educadores (as), ainda por parte deles existe uma certa resistência.

Nas palavras de Lauxen et al. (2011), os (as) professores(as) encontram um dilema/desequilíbrio em sua atuação pedagógica, por um lado o medo e a resistência de interiorização nas novas tecnologias, por outro, a perda de autonomia em sala de aula e a preparação de si. A atualidade está marcada de transformações sociais, políticas, conceituais e dimensionais, a nova retomada pedagógica e digital, os (as) professores(as) que, em muitas épocas, se tornavam centro, compartilham de forma interdisciplinar e transversal a forma de produzir conhecimento. As novas tecnologias inseriram-se na educação, não para perseguir aqueles que não apresentam letramento digital, apresentam-se como enfoque didático e metodológico abrindo campo de possibilidades de conexão com a realidade vivida pelo (a) educando(a) e pelos novos contextos sociais que muitos (as) presenciam fora da escola.

É mister, porém, que o poder público assuma a sua responsabilidade nos processos formativos, tanto inicial, quanto no continuado, invista recursos tecnológicos e melhoria nas carreiras de magistério, retirando dessa maneira, a responsabilidade de oferecer política educacional de qualidade nas costas da classe trabalhadora da área.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida, com base em cinco realidades de Escolas do Campo, na qual participaram a Escola Estadual Calunga III, a Escola Estadual Calunga II, a Escola Estadual Calunga V, a Escola Estadual Calunga I, a Escola Municipal Morro Encantado, que está inserida na Secretaria de Educação Quilombola do Estado de Goiás, na perspectiva qualitativa, pesquisa bibliográfica, entrevistas,

pesquisa de campo com professores(as). Partiu-se de um método que busca esclarecer, compreender e analisar paulatinamente as dimensões de causalidade e subjetividade, possibilitando o pesquisador permutar por diversas dimensões do objeto, verificando características contextuais/regionais e fenômenos qualitativos (Gil, 2002).

Para Silva (2015), a entrevista é constituída por um conjunto de sistematizações/indagações que permite interação e integração às percepções sociais do sujeito, possibilitando a interpretação real dos dados. As entrevistas semiestruturadas permitem o pesquisador dar liberdade ao pesquisando e captar as contradições existentes em meio às falas, tornando um ótimo instrumento de coleta para registrar as informações. No que tange à pesquisa bibliográfica, Gerhardt et al. (2009) apontam que é construída a partir de referências analisadas e publicadas, que tenham relevância e que possam ser encontradas por meios eletrônicos ou físicos, sendo eles periódicos, artigos, monografias, páginas da web, *sites*, dissertações e teses.

Dessa maneira, os procedimentos da coleta de dados, em primeira fase, consistiram na leitura e na compilação de materiais físicos e eletrônicos, para a ampliação do repertório linguístico, na qual embasou em pesquisa de *sites*, como: UNESCO, ANVISA, ONU, G1 e entre outras. Na segunda fase da realização do trabalho, realizou-se a entrevista com os (as) professores(as), com o objetivo de verificar quais as dificuldades, mudanças de percepções pedagógicas, desafios estruturais e de acesso à internet.

A entrevista ocorreu com 15 professores(as) de diferentes unidades escolares, as entrevistas foram estruturadas em quatro perguntas, sendo que as duas perguntas iniciais retratavam compreender como os (as) professores(as) organizaram a didática e qual o plano foi traçado para a realização do trabalho virtual, além de quais as percepções sobre a opção do ensino EaD. Nas últimas duas perguntas, buscou-se compreender quais os desafios os (as) professores (as) encontravam na estrutura do campo e qual o pensamento com relação ao protagonismo do educando em meio a pandemia do COVID-19.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia, adotada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO) e pela gestão pedagógica municipal, buscou saídas emergenciais para realizar a continuação do ano letivo. Tais ações tomadas demonstram inúmeras vertentes, nas quais o contexto atual enfrenta uma mudança jamais vista na forma pedagógica. Assim, a primeira pergunta baseou-se na seguinte questão: em meio ao momento de crise em que passamos, o que você pensa sobre a opção metodológica tomada pela Secretaria? O que você pensa da educação EaD na Educação Básica, principalmente voltada para as Escolas do Campo?



Gráfico 2. Opinião dos (as) professores(as). Fonte: do autor, pesquisa “in loco” (2020).

De acordo com a fala dos (as) professores(as), 40% acreditam que os resultados positivos ou negativos apresentarão apenas após a intervenção dos órgãos externos, através dos índices de compreensão e internalização da aprendizagem dos (as) educandos(as). Entretanto, partindo de um olhar mais crítico e realista, essa metodologia adotada depende de uma parceria entre a escola, o (a) educando(a), o (a) professor(a) e a família. Portanto, não depende somente do quadro docente. No entanto, observa-se na resposta a velha lógica da métrica que vem de fora, ou seja, o metro curto, que não envolve a compreensão do estudo da realidade e das contradições que necessitam ser superadas pelo processo de aprendizagem coletiva enquanto escola que tem sentido e significado e incide sobre a territorialidade em que atua.

Em um outro contexto, 33% dos (as) professores(as) acreditam ser uma péssima estratégia, pois, segundo eles, “estamos vendo o despreparo da Secretaria para enfrentar crises como essas, está acontecendo na base do improvisado”. Uma das causas citadas pelos (as) professores(as) é no acesso à internet, mesmo estando em espaço urbano ou rural, possivelmente não ocorrerá uma integralização 100%. Para outros professores(as), “o poder econômico e o acesso à internet é menor, analisando a população do campo-quilombo-zonas rurais, mais de 30% dos estudantes não tem acesso à internet ou ao aparelho de conexão com a internet”. Mais uma vez percebem o problema, mas não identificam as causas históricas dessa desigualdade, nem conseguem nomear por isso mesmo, seus responsáveis, e das perspectivas de táticas e estratégias que possam assumir na busca de superação.

Nas palavras de Ramal (2020), a implementação desse sistema desenvolvera um ensino híbrido, o valor da sala de aula será ressignificado, ocorrerá uma interação entre o (a) professor(a) e o (a) educando(a) nunca antes vista, entretanto, todos esses elementos não garantem um bom desempenho, é preciso que exista uma sincronia mediante os sujeitos para que ocorra a real aprendizagem. Há que se considerar

justamente a questão emergencial da pandemia, o que revela mais uma vez o frágil preparo da classe trabalhadora na área educacional por parte do Estado brasileiro, bem como, suas condições de trabalho e dos estudantes.

Qual foi a didática adotada pelos (as) professores(as)? Na sua opinião funciona?

A didática é conhecida por ser uma arte de preceitos científicos, que não se resume apenas na transmissão, mas sim na produção de conhecimento. Esse processo pedagógico é conhecido como um campo investigativo, prática de ensino que tem por finalidade o entendimento das dimensões sociais e do mundo. De acordo com Tavares (2011), didática é uma prática social, articulada ao processo de ensinar e aprender, transformação social, área que busca promover democratização no processo de aquisição do conhecimento. Assim sendo, segue em análise as respostas dos (as) professores(as), com relação à didática apresentada para a realização das aulas, com mediação provida das tecnologias da informação e comunicação.



Gráfico 3. Opinião dos professores. Fonte: do autor, pesquisa “in loco” (2020).

De acordo com a fala dos (as) professores(as), a didática e a opção metodológica para produzir conhecimento encontraram-se variadas. Entretanto, os (as) professores(as) optaram por utilização de livro didático, textos impressos, questionários e entre outras situações. Na percepção dos (as) professores(as), mesmo que a modalidade seja dinâmica, nova e integrada à modalidade EaD, quando aplicada ao contexto das Escolas do Campo, o resultado pode tomar linhas diferentes, devido à falta de acessibilidade, chuvas frequentes, internet de má qualidade e o espaço geográfico onde as escolas estão situadas, pois há escolas onde os professores(as) deslocam 90km, para chegar à cidade.

As novas tecnologias têm um papel fundamental na EaD, pois permitem que o ensino seja de forma dinâmica, no entanto, nossos (as) educandos(as) não têm acesso a elas, daí vem o lado negativo dessa escolha de implantar a EaD nas Escolas do Campo. Os educandos das Escolas do Campo novamente têm um ponto de desvantagem, em relação aos (às) educandos(as) da cidade, os recursos de aquisição da aprendizagem são limitados e os (as) educandos(as) não poderão tirar as dúvidas que surgirem com os (as) professores(as) (Fala da professora).

Nesse sentido, nas Escolas do Campo, a opção metodológica adotada pelos (as) professores(as) ainda está cercada por esses desafios, uma vez que segundo uma outra professora: “A EaD como falta de outra alternativa suprirá com uma pequena parcela dos problemas educacionais [...] as aulas no campo precisam ser presenciais para haver aprendizado significativo”. A alternativa tomada pela SEDUC não agrada a todos (as) professores(as), pois acreditam que o trabalho não terá uma eficácia comparada as aulas presenciais. Dadas a análise dos dados e a opção metodológica, apresentam-se duas vertentes, uma com relação à didática e, a outra, à acessibilidade. Cara (2020) realça que os (as) professores(as) assumiram um papel fundamental, não apenas com o magistério, mas com a conectividade, suporte e interação pedagógica.

Na sua opinião, quais são os maiores desafios encontrados pelos (as) professores(as) do campo com relação à prática? Quais materiais pedagógicos funcionam?

De acordo com a fala dos (as) professores(as), os desafios são inúmeros, inicialmente a resistência por parte dos (as) professores(as), a dificuldade da gestão pedagógica escolar em alinhar a didática para imbricações tecnológicas e, ainda, a adaptação dos conteúdos pedagógicos, nos quais implicam formular questionários, materiais didáticos e entre outras situações. Para outros (as) professores(as) que atuam na cidade e no campo, os maiores desafios consistem na comunicação entre os (as) professores(as) e educandos(as).

No que tange aos professores(a), com relação à realidade do campo, os materiais impressos são mais eficazes, devido ao difícil acesso terrestre, à acessibilidade a internet e à logística que a própria Secretaria de Educação traça. De acordo com Santos (2020), não apenas o sistema educacional está reinventando-se, mas o (a) professor(a) também. O auxílio das novas tecnologias, aulas expositivas

transformadas em vídeos, áudios com explicações, ou seja, a trilha desenhada pelo (a) professor(a), em meio ao cenário pedagógico, a reinvenção pedagógica apresenta-se enquanto necessária. Importante observar que nos relatos não são apresentados materiais em forma de pesquisa, nem investigação a partir de problemas da realidade de estudantes e comunidade. Portanto, mudam-se as ferramentas pedagógicas, no entanto a instrução, o adestramento continua no ritmo das velhas celas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos, ao longo do trabalho, a propagação da COVID-19 contribuiu para metamorfosear a didática do campo educacional da educação básica. A escola, que sempre foi conhecida por ter inúmeros educandos(as), filas e carteiras, abriu espaço para uma nova abordagem pedagógica, baseada nas TICs. O avanço das tecnologias tem proporcionado uma nova forma da sociedade comunicar e interagir, construir conhecimento. Para Dias (2016), as novas tecnologias caracterizam-se pela sua ação virtual e processual, sendo a sua principal finalidade a informação.

Entendemos que, em meio ao processo de mediação pedagógica, o papel do (a) professor(a) é construir diálogos formativos, conhecer a realidade de estudantes e comunidade, o que possibilita problematizar, ainda que o possa fazê-lo coletivamente, pela pesquisa desvelar as contradições da realidade e juntos buscar a superação de tais condições historicamente construídas, serem capazes de promover mudanças significativas, reflexivas e críticas, mesmo que estando elas embasadas nas novas tecnologias.

Em um contexto geral, tanto as escolas rurais quanto as urbanas encontram dificuldade na sua lógica de construir conhecimento, uma vez que a acessibilidade, mas principalmente a eterna desconexão com a problemática da realidade em que estão vinculados estudantes e suas comunidades, é um dos fatores cruciais perante o cenário nacional e mundial. Furnaleta (2020) indica que a imersão das tecnologias nos processos pedagógicos vai ter maior aceitabilidade, e interatividade por parte da escola, ou seja, em meio a tais contextos, as TICs estão proporcionando vertentes até então inexploráveis por meio da escola e do currículo.

Há de preconizar que, em meio à crise, o protagonismo, a autonomia, o planejamento, a organização didática e o ritmo de estudo vão contribuir para a conquista de atributos do (a) educando(a). Entretanto, vale ainda pontuar que nenhuma tecnologia pode substituir o (a) professor (a), nesse momento, de mediador (a) das relações e interatividade mediante as tomadas de decisões. Em meio às reflexões tecidas no capítulo, uma relação intrínseca interdisciplinar aflora-se na pedagogia da compreensão, imbricação entre sujeito-conhecimento-tecnologia.

Dados da pesquisa apontam que, em meio à pandemia do coronavírus, as tecnologias da informação e comunicação tornaram-se uma ferramenta pedagógica de auxílio aos (às) professores(as). Uma outra situação que se desabrochou foi a acessibilidade, internet de qualidade frágil e comunicação

direta entre o (a) professor(a) e o (a) educando(a) que reside nas escolas urbanas e do campo. Ainda, cabe ressaltar que a nova situação proporcionou reflexão das tecnologias inseridas na educação e em sala de aula, a exploração da internet como forma de promoção e difusão de conhecimento significativo e a percepção do professor(a) em meio à sua prática.

Para finalizar, a presente reflexão aponta que nem todos os (as) professores(as) concordam com a tomada de decisão da Secretaria de Educação (SEDUC), porém compreendem que, mesmo sendo na base do imprevisto, a implementação da modalidade EaD foi a única saída para o ano letivo e não deixar as crianças ociosas em casa. Assim sendo, a reflexão consistiu em expor a opinião dos (as) professores(as) e a interação tecnológica/pedagógica na didática do (a) professor(a), de forma a potencializar a comunicação, a interação social, a ética e a visão de mundo.

Esse breve estudo demonstra a necessidade de políticas públicas comprometidas com a formação inicial e continuada da classe trabalhadora da educação de nosso país. Esse momento de imprevisto se dá, justamente pela precarização das condições materiais a que estão submetidos(as), baixos salários, falta de infraestrutura nas escolas e comunidades, portanto, mais do que urgente a necessidade de um projeto de educação que tenha compromisso com a emancipação social e cultural de nossas gentes, quer seja no campo ou na cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan L (2020). Como a tecnologia pode ajudar nossas escolas a vencer o coronavírus? Exame, 18 mar. 2020. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/blog/crescer-em-rede/como-a-tecnologia-pode-ajudar-nossas-escolas-a-vencer-o-coronavirus/>>. Acesso em: 25/03/2020.
- Bahia (2020). Governo do estado da Bahia. Secretaria de Saúde. COVID-19 (novo coronavírus): o que você precisa saber para se proteger. Disponível em: <<http://www.saude.ba.gov.br/temasdesaude/coronavirus/>>. Acesso em: 15/04/2020.
- Brasil (2020). Ministério Da Educação. MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=86441>>. Acesso em: 25/03/2020.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 542p.
- Brasil (2020). Ministério da Saúde. Covid-19: painel coronavírus. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 15/04/2020.
- Costa CS et al. (2016). Tecnologia na sala de aula em relatos de professores. Curitiba: CRV. 202p.
- Costa MTA (2018). Formação docente para a diversidade. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil. 152p.

- Dias VC (2016). Ensinar e aprender em tempos de cultura digital. *Percurso Acadêmico*, Belo Horizonte, 6(12).
- Freire P (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Furnaletto A et al. (2020). Covid-19: especialistas discutem rumos da educação brasileira após fim do isolamento social. *O Globo*, 11 abr. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/covid-19-especialistas-discutem-rumos-da-educacao-brasileira-apos-fim-do-isolamento-social-24364206>>. Acesso em: 14/04/2020.
- Generoso ASF et al. (2013). A cultura digital: uma realidade da educação? *Educ. & Tecnol.*, Belo Horizonte, 18(2): 38-49.
- Gerhardt T et al. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS.
- Gil AC (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Lauxen G et al. (2011). Alternativas para o uso de mídias em escolas rurais multisseriadas: um estudo nas escolas de quinze de novembro/RS. Centro de Tecnologia Universidade Federal de Santa Maria (Trabalho de conclusão de curso de especialização), Panambi, RS. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2552/Lauxen_Gisele.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28/03/2020.
- Pino I et al. (2012). A cultura digital e a formação dos professores: uma questão em debate. *Educ. Soc.*, Campinas, 33 (121): 967-972. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26/03/2020.
- Prestes ICP (2017). *Tecnologia assistiva*. Curitiba, PR: IESDE Brasil. 114p.
- Sartori RV (2018). *Novos caminhos para profissionais da educação*. Curitiba, PR: IESDE Brasil. 156p.

A importância da literatura sergipana no ensino médio da escola pública

Recebido em: 15/03/2021

Aceito em: 16/03/2021

 10.46420/9786588319598cap6

Elisângela Oliveira Guimarães^{1*} 

Ronielle Batista Oliveira Santos² 

Regina Santos Jorge³ 

INTRODUÇÃO

Sabemos da importância da literatura no contexto escolar, porém, apesar de termos conhecimento da necessidade do ensino da literatura para a formação dos jovens, o que vemos em sala de aula é bem diferente. Sugestão: Não se vê interesse, por parte dos alunos, em ler; mas, quando isso acontece, é por exigência do professor que, por sua vez, repete as obras de sempre, sem instigar o aluno a ter vontade de ler de conhecer outras obras literárias. Quando se refere a literatura regional essa falta de conhecimento aumenta espantosamente, especificamente a sergipana, que é sobre o que falaremos nesse trabalho. O desinteresse em relação ao ensino de literatura influencia de maneira negativa a formação de alunos leitores, pesquisadores e interessados em produzir textos.

Este trabalho apresenta a importância que tem a literatura sergipana na educação básica, em especial, no ensino médio. Primeiramente fizemos um apanhado a cerca da constituição da literatura sergipana. Pesquisamos alguns escritores e suas obras, além disso, observamos quão importante e rica são as obras e autores do nosso estado. Com essa pesquisa, entendemos que a literatura sergipana, embora tenha se desenvolvido um pouco tardia, por conta dos problemas que assolavam o nosso estado, sempre se fez em harmonia com a literatura nacional. Logo em seguida, fizemos uma pesquisa dividida em duas etapas, sala de aula e livro didático, o intuito de tais etapas era poder confirmar a hipótese de que não se ensina literatura voltada para cada aspecto sociocultural de cada estado. E ainda a pesquisa procurou mostrar a importância de se ter esse ensino. Além disso, a importância da formação de jovens conhecedores e pesquisadores das obras sergipanas.

¹ Graduada em letras Português /Espanhol (ESTÁCIO DE SÁ). Graduanda letras Português/ Inglês (UFS).

² Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (ESTÁCIO DE SÁ). Especialista em Docência Ênfase Educação Inclusiva (IFMG). Graduada em Letras Português (UFS). Graduada em pedagogia (Fac. Jardins).

³ Pós-graduada em psicopedagogia (FACIMAR). Graduada em Pedagogia (UNIRG). Rua c, setor Waldir Lins, Gurupi-TO.

* Autora correspondente: ronniellebatista@gmail.com

Dividimos este trabalho em quatro momentos. No primeiro, falaremos um pouco a respeito da literatura sergipana, do seu desenvolvimento e do seu contexto sociocultural; no segundo, falaremos da importância do ensino dessa literatura para os jovens do ensino médio, frisando a necessidade de se ter jovens conhecedores da sua história; no terceiro momento usaremos como metodologia a pesquisa em sala de aula e com livros didáticos e, por fim, faremos algumas considerações, mostrando assim os resultados alcançados nessa pesquisa.

A LITERATURA SERGIPANA

A princípio vamos mostrar uma breve história da nossa literatura, e nada melhor que começarmos por conhecer nossos escritores. Quando falamos em literatura sergipana, é importante, antes de tudo, termos em mente que não necessariamente estamos falando de escritores nascidos em Sergipe. É preciso entender que a obra literária está além de simples fato de naturalidade. Segundo Lima,

O que de fato soma e pesa é a vivência, o contexto familiar, a essência da obra, a militância do escritor em nossas letras. Para que a obra de um escritor seja incorporada ao nosso patrimônio literário, é preciso antes de tudo, a integração desse escritor à nossa realidade histórico-cultural (1971).

É necessário que esse escritor tenha engajamento e conhecimento da vasta e bela cultura sergipana, e assim contribuir para cada vez mais engrandecer a obra literária de Sergipe, criando suas obras dentro do nosso contexto sociocultural, retratando o nosso folclore, nossa religiosidade e muito mais, pois temos uma cultura popular muito rica e diversificada.

Grandes nomes sergipanos iniciaram sua vida e suas obras além das fronteiras de Sergipe, como é o caso de Tobias Barreto, sergipano de Campos do Rio Real (Cidade essa que hoje leva o seu nome), e Sílvio Romero, sergipano de Lagarto. Ambos têm seus nomes reconhecidos a princípio na literatura recifense. Temos também na nossa literatura exemplos como o poeta e jornalista Caldas Júnior, nascido na cidade sergipana de Vila Nova (hoje conhecida como Neópolis), que deixou Sergipe aos dois anos de idade, teve toda sua criação, educação e reconhecimento em outro estado, e faleceu sem nenhum convívio social e cultural com Sergipe. Ainda podemos citar o escritor Amando Fontes, paulista da cidade de Santos, que veio viver em Aracaju aos dois meses de nascido, e tem toda sua obra embasada na nossa localidade, cultura essa que resultou em seus dois romances “Os corumbás” e “Rua do Siriri”. Ambos tratam da realidade humana e social nas primeiras décadas do século XX no estado de Sergipe.

Com tais exemplos podemos entender que não é preciso ser sergipano de nascimento para engrandecer a nossa cultura, mas ter convívio e conhecimento da mesma, ter uma identidade adquirida e desenvolvida a partir de uma cultura. Na visão de Cunha,

As identidades são assim construídas e reconstruídas no decorrer de toda vida, um processo contínuo. O ator social jamais a constrói sozinho, pois leva sempre em conta os juízos de outrem

e, também, de suas próprias orientações e auto definições. Essas orientações são de ordens emotiva, cognitivas e sociais de diversas motivações (2014).

Podemos entender, de acordo com as visões dos autores citados, que é preciso ter uma vivência, um conhecimento e um desenvolvimento na cultura que fora inserido, pois a formação da identidade se constrói com um longo processo de aquisição dos elementos sócio-histórico pelo indivíduo. Assim podemos ver que é extensa a nossa lista de escritores, e grande o nosso acervo literário, grande e importante para a formação de sergipanos conhecedores de nossa cultura.

TRAJETÓRIA DA LITERATURA SERGIPANA

Assim como todo e qualquer processo literário, não é possível dizer com exatidão data de início de um movimento literário, pois não sabemos o exato instante que isso ocorreu. Bem como também não são exatas as datas de finalização do período ou escola literária. Muitas das vezes, vemos que duas escolas literárias andaram juntas por algum tempo, até as ideias de uma ficarem em menor evidência, enquanto que a outra passa a prevalecer mais. Com a literatura sergipana não foi diferente. “Logo após a separação de Sergipe da Bahia, aparecem de fato os elementos e condições imprescindíveis à gestação de uma literatura visceralmente nossa, como expressão da realidade sergipana” (LIMA, 1971, p.44). Isso não quer dizer que antes disso não tínhamos poetas. Ainda de acordo com Lima,

Isso, porém, não significa dizer que, antes dessa década, não tenhamos tido poetas e prosadores, mesmo porque, fazendo rigorosa análise, encontraremos alguns nomes de sergipanos ilustres que se distinguiram em outras plagas, especialmente na poesia. Dentre os poucos, a título de curiosidade literária, vale a pena mencionar o Padre Lourenço Ribeiro (séc. XVII), contemporâneo e rival de Gregório de Matos; e Luiz Canelo de Noronha (séc. XVIII), membro da famosa “Academia Brasília dos Esquecidos”, a primeira fundada no Brasil.

Destacaremos um pouco a diante a respeito desses dois escritores que tiveram relevância na formação da nossa literatura.

Iniciamos a nossa trajetória pela poesia. Processo semelhante à literatura nacional: “As produções existentes durante o processo de formação histórica da literatura sergipana são de tradição oral e, essencialmente, poesias. A prosa, em suas diferentes concepções, se existia não fora registrada”. (Santos; Da Rosa 2012).

A poesia é mais harmônica, mais auditiva, uma vez que estava associada à música, ao canto, à dança.

Ainda segundo Santos e Da Rosa,

Os estudiosos das primeiras manifestações literárias, Lima Júnior, Sílvio Romero, Prado Sampaio e Magalhães Carneiro elegeram como marco inicial das manifestações literárias em Sergipe, a pessoa e a obra de Constantino Gomes e seu livro *Himnos da Minha ‘Alma* (1851), (2012).

Ao passo que outros estudiosos tomam, como ponto de partida, momentos históricos como emancipação política de Sergipe (1820/1824), e ou fundação da imprensa em nosso estado (1829). Com tudo isso, o que podemos ver é que a nossa poesia se desenha muito tímida, já que não tivemos tantas expressividades no barroco, uma vez, ainda, que a situação socioeconômica do estado não era das melhores. Apesar dessa situação, podemos citar dois nomes importantes que, de acordo com Jackson da Silva, tiveram suas obras moldadas dentro do barroquismo: Padre Lourenço Ribeiro e Luiz Canelo de Noronha.

Fazendo um breve comentário das outras escolas literárias, podemos citar nomes importantes em cada uma delas, dentro do nosso estado, por exemplo: Frei José de Santa Cecília, autor da música do hino sergipano, nome expressivo no arcadismo. Mais à frente, o arcadismo toma forma, e surge entre outros os nomes do Professor Braz Diniz e o Padre Inácio da Costa Lobo: “Em nossa literatura não houve transição entre as escolas clássica e romântica. Durante anos, perdurou o classicismo na poesia de Sergipe, mesmo depois que entre nós tenha surgido o romantismo”. (Santos; Da Rosa 2012).

Somente em 1851, com a obra *Himnos da Minh’ alma* de Constantino Gomes, obra essa já citada neste texto, como um dos marcos iniciais da literatura sergipana, pode-se indicar o nascimento do romantismo. Além do nome de Constantino Gomes, teve o nome de Joaquim Esteves, como poeta consagrado. Tem-se de fato a fase de transição da escola clássica para a romântica. Dentro dessa fase, tem início também a publicação do jornal “União”, na cidade de Estância. A presença da imprensa foi de grande relevância nesse período, assim como acontecia com a literatura nacional.

Nos anos seguintes, surgem as manifestações parnasianas, que entre tantos nomes importantes destacamos Gumercindo Bessa, Prado Sampaio e Oliveira Teles.

A “Semana de Arte Moderna” (1922), conhecida por todos os amantes da literatura por sua contribuição à arte nacional, deu sua contribuição também para a nossa literatura. Em 1928, o estilo modernista toma forma e surge o movimento “Hora Literária”, e mais tarde nasce a Academia Sergipana de Letras.

No pré-modernismo, citamos Abelardo Romero Dantas e José Maria Fontes, que tiveram suas poesias promovidas no cinema Guarany. Na visão de Santos e Da Rosa,

Esse período literário é inaugurado pelo “Trem Noturno”, cuja autoria é de Abelardo Romero Dantas, no ano de 1931, obra na qual está explícito o rompimento com os cânones poéticos dominantes, com o poeta de forma fixa, estrofe definida, rimado e metrificado, aderindo ao movimento futurista Italiano, Felipo Marinetti, lançando assim, o Pré-modernismo em território sergipano (2012).

Podemos entender a partir desse breve texto que o percurso da literatura sergipana, apesar das nossas limitações no espaço cultural e de nossas condições geográficas, econômicas, sociais e políticas, a nossa literatura se fez sempre em harmonia com a literatura nacional, às vezes um pouco tardia, mas nunca desvinculada do contexto.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA SERGIPANA PARA O ENSINO MÉDIO

Sabendo um pouco da história da nossa literatura, e tendo em vista o tamanho a riqueza e a importância da nossa cultura e nossas obras, e a relevância dos nossos autores, vamos descrever e entender a importância da mesma para o processo de formação dos nossos jovens, especificamente no ensino médio. Segundo Santos e Santos,

A literatura é imprescindível à formação do aluno no ensino médio, pois estimula a imaginação e contribui para que o estudante tenha um senso crítico e reflexivo sobre o mundo, proporcionando as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar. No entanto, em boa parte das escolas públicas brasileiras, o ensino de literatura é ignorado, pois não há bibliotecas em funcionamento, livros suficientes e projetos de incentivo à leitura (2016).

Parte das escolas não valorizam o ensino de literatura, e quando falamos das escolas públicas podemos perceber que essa desvalorização é bem maior. Podemos confirmar isso na citação anterior. Na maioria das vezes, o professor de língua portuguesa é o responsável pelo ensino de literatura e redação e esse professor muitas vezes dá prioridade ao ensino da gramática, tornando a literatura, que é tão importante, só um tema dentro da aula de português. Quando essa literatura é ensinada, costumamos ver a literatura nacional, que sem sombra de dúvidas é muito importante para o nosso conhecimento, porém é importante que entendamos o meio social e cultural que nos cerca para assim depois expandir esse conhecimento.

O ensino de literatura, além de ser um grande incentivo à leitura, é uma importante ferramenta de conhecimento do nosso meio artístico-cultural. Ela tem o poder de transformar a nossa percepção do mundo e de transformar a nós mesmo, a partir das circunstâncias vividas e ou retratadas pelos escritores e poetas.

Como já citado no parágrafo anterior, formar cidadãos conhecedores da história e da cultura de sua sociedade, do seu estado, é uma forma de conhecer seu povo, sua arte. Cândido (1995) defende que a literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. Daí a importância de trazermos pra sala de aula a nossa literatura, a literatura regional. De acordo com as competências gerais da BNCC, precisamente a competência 3, é importante “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e cultural, dos locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, p. 09).

Apesar dos fatores socioeconômicos terem tornado o nosso processo literário um pouco lento e tardio, como podemos ler anteriormente, temos obras de grande valor estético e literário, bem como excelentes escritores. Conhecemos, nem que seja de ouvir falar em uma aula ou outra, ou até mesmo numa conversa que tivemos com professores ou colegas, o nome de Machado de Assis: escritor brasileiro, natural do Rio de Janeiro, considerado por estudiosos, escritores e leitores um dos maiores nomes da literatura do

Brasil. Mas poucos conhecem Núbia Nascimento Marques: escritora sergipana, romancista, poetisa, jornalista, professora, atuante em todas essas áreas. Ainda podemos citar como exemplo outros nomes como Padre Lourenço Ribeiro, contemporâneo de Gregório de Matos, e poeta como ele, chegou a enfrentá-lo e desafiá-lo por diversas vezes com suas sátiras e repentes, desafiando a ira do “boca do inferno”, como era conhecido Gregório de Matos. De acordo com Lima (1971, p. 97)”, Muitas das suas produções poéticas estão incluídas em manuscritos apócrifos, publicadas algumas como de autoria de Gregório de Matos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazermos tal pesquisa, com os livros, queríamos mostrar como era a relação literatura aluno. Entretanto, o que podemos perceber com nossa pesquisa é que não se tem conhecimento algum por parte dos alunos, quando a questão é relacionada à literatura sergipana. Como relatamos no início desse trabalho, o ensino de literatura está voltado para a literatura nacional, não priorizando a cultura regional. E em alguns casos, quando esse ensino regional acontece, é porque aquele escritor está de alguma forma inserida nas vertentes nacionais.

Com esse trabalho, chegamos à conclusão de que existe uma grande necessidade de um ensino que procure valorizar a literatura, em especial o literário voltado para a nossa cultura; que conscientize a importância da nossa memória e dos nossos escritos para os alunos, principalmente os do ensino médio. Trata-se de ter conhecimento de sua própria história, cultura e arte.

É preciso desenvolver nesse aluno o interesse por conhecer nossas obras e escritores, instigar neles a curiosidade, a vontade de conhecer, entender sobre nossa cultura e o nosso estado; fazer com que o jovem passe a pesquisar e desenvolver trabalhos dentro dessa temática, para tal, é necessário que haja material que contemple a literatura regional. Durante toda a pesquisa não foram encontrados materiais que tratasse do tema em questão, o material que fala sobre literatura sergipana é pouquíssimo, ou seja, a literatura trabalhada nas escolas geralmente segue o livro didático e nesse caso prioriza-se a literatura nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL (2017). Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 de abril de 2019.
- Candido A (1995). O direito à literatura. In: Vários escritores, 3 ed. São Paulo: Duas Cidades.
- Cunha JPL (2014). Identidades coletivas de estudiosos da linguagem no currículo lattes: docência, pertença social e capital cultural-acadêmico. Natal, RN.
- Lima J da S (1971). História da literatura sergipana. 1 ed. Aracaju.

Rosa SC da S et al. A Literatura sergipana- “Males” de origem, “Bens” de formação: A saga de uma escrita de Sergipe por Sergipe. Ponta de lança: Revista eletrônica de história, memória e cultura, 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/pontadelanca/article/view/3368>. Acesso em: 28 de março de 2019.

Santos EM dos S et al. (2016). Uma análise sobre o ensino de literatura em uma escola do estado do Pará. 2016. Disponível em: www2.uefs.br/dla/graduação/n10/n010.p035-053.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2019.

Metodologias Ativas: uma ferramenta de apoio ao Ensino/Aprendizagem

Recebido em: 16/03/2021

Aceito em: 17/03/2021

 10.46420/9786588319598cap7

Anna Cristina Barbosa Dias de Carvalho¹ 

Elaine Cristine de Souza Luiz²

INTRODUÇÃO

O Fórum Econômico mundial chama atenção para as mudanças que ocorreram nos próximos anos no mundo do trabalho. Essas mudanças acarretaram transformações na sociedade e nos meios de produção. A necessidade existente na sociedade industrial já não faz parte na sociedade digital. Vão surgir novas formas de desenvolver produtos, trabalhar com as máquinas, a relação com o consumo (WEF, 2018).

Essas previsões já estavam em andamento antes da pandemia do Covid-19 que tornou a vida em sociedade diferente e o mundo do trabalho sendo transformado por uma série de dificuldades que ocorreram. Empresas que não trabalhavam com *e-comercie* foram obrigadas a desenvolver plataformas e alternativas de comunicação com os clientes a partir da internet. Os consumidores também passaram por uma grande mudança. Entenderam que a internet tem um grande poder de comunicação e de solução de problemas quando aplicado os recursos corretos. E as previsões de mudanças no mercado de trabalho e na sociedade foram antecipadas.

Tecnologias como Big Data, Internet das coisas, realidade aumentada, manufatura aditiva, inteligência emocional serão as ferramentas do mundo do trabalho. Para utilizar essas ferramentas será necessário desenvolver habilidades diferentes das que existiam e eram exigidas no manuseio de máquinas industriais.

Será necessário desenvolver outras habilidades. São elas apresentadas na figura 1 (WEF, 2018).

¹ Faculdade de Tecnologia de Itaquera – Prof. Miguel Reale. Curso de Tecnologia em Automação Industrial, São Paulo - SP.

² Agência Inova Paula Souza – ETEC Parque Santo Antônio, Av. Miguel Ignacio Curi, SN, CEP: 08.295-005, São Paulo – SP.

* Autora correspondente: annacbdc@gmail.com

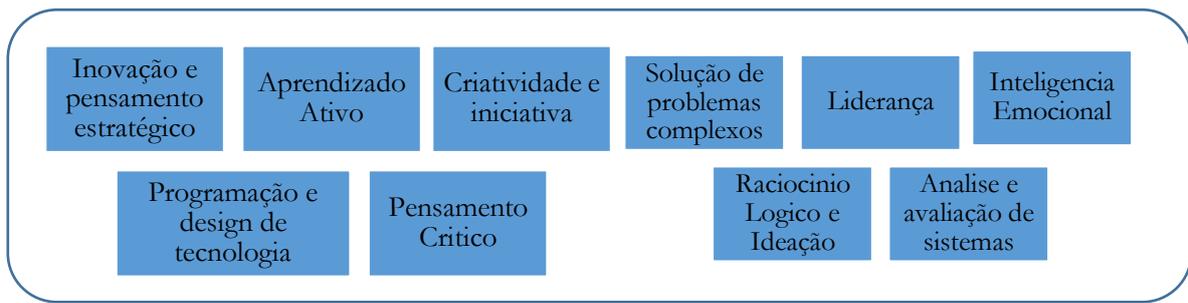


Figura 1. Habilidades do Século XXI. Fonte: WEF (2018).

O trabalho utilizando as novas tecnologias vai exigir que os indivíduos pensem de uma forma diferente. Que tenham um aprendizado constante e um pensamento inovador, pois os problemas serão muito mais complexos e envolverão muito mais recursos. O mundo vive em um processo sistêmico onde cada variável implica em diversos fatores atingidos. As novas tecnologias vão exigir um conhecimento de programação para que seja possível adaptar formas antigas ou conhecidas de produtos para serem aplicadas em outras situações.

O pensamento crítico ajuda na análise dos problemas que surgem e auxiliam na busca de situações criativas. Não é possível pensar em serviços, produtos industriais e comércio sem pensar no meio ambiente, na reutilização de resíduos, na busca de uma qualidade de vida melhor, na melhor eficiência e na sustentabilidade da empresa e da sociedade. Os fatores envolvidos na cadeia de suprimento passaram a envolver vários fatores que precisam ser observados para evitar prejuízos ou uma visão distorcida no mercado.

Esse novo colaborador precisa ser desenvolvido para atuar nesse novo mercado sem dificuldade. Isso é uma exigência na sociedade digital. A preparação desses indivíduos passa pela educação e como consequência pela forma como ele vai ser relacionado com a aprendizagem.

O processo de ensino aprendizagem vem passando por mudanças e adaptações. Sendo as metodologias ativas uma das formas mais adequadas de enfrentar todo esse novo paradigma.

Esse trabalho tem por finalidade desenvolver uma pesquisa bibliográfica que auxilie professores e educadores a utilizarem as metodologias ativas em suas atividades didáticas.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida através de análise de diversos materiais, como: livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre o assunto a ser estudado. Uma das vantagens do uso dessa metodologia é a possibilidade de uma análise de várias percepções de um mesmo fenômeno (Gil, 2007).

A escolha da metodologia foi motivada por uma grande quantidade de material disponível para análise e a necessidade de compilar os principais pontos desenvolvidos pelos autores mais conhecidos.

Além da necessidade de identificar conteúdos de aplicação auxiliando os professores a entenderem melhor sua forma de atuação.

O trabalho foi feito em duas etapas: levantamento de artigos, teses, dissertação e livros sobre metodologias ativas, análise desses materiais e uma compilação com os principais pontos da teoria. Esse trabalho auxiliar professores nos conceitos básicos sobre metodologias ativas e o entendimento de qual metodologia utilizar em suas aulas para que ocorra uma aprendizagem significativa.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para Piaget (Carvalho, 2001), a aprendizagem ocorre quando o indivíduo consegue associar o conteúdo que está sendo ministrado com sua realidade. Outro ponto importante nesse aprendizado é que ele precisa participar do processo de transformação ou ação utilizando o conhecimento que está sendo ministrado, aprende fazendo e errando. Analisando de onde está a razão do erro e uma questão fundamental, ele não pode ser repreendido por estar tentando acertar.

Complementando os conhecimentos vindos de *Piaget*, *Ausubel* diz que uma aprendizagem é significativa quando uma nova informação é vinculada a uma já existente tornando a experiência de descobrir o novo mais sustentável e importante (Carvalho, 2001).

As metodologias ativas ajudam o professor a inserir o aluno nesse novo momento de aprendizagem através de atividades que farão com que ele busque o que já conhece e consiga tornar uma decisão sobre o que está sendo pesquisado por ele.

O professor não pode generalizar o conhecimento a ser desenvolvido, pois cada indivíduo é único e possui formas diferentes de lidar com a aprendizagem. A utilização de trabalhos em grupo e discussões sobre assuntos que envolvem a realidade em que estão inseridos, desperta uma busca pela melhor utilização e análise do conteúdo.

As metodologias Ativas têm como principal característica tirar o professor do centro do processo ensino aprendizagem e colocar o aluno como agente ativo nesse processo. Elas são desenvolvidas para tornar o ciclo da aprendizagem mais significativo e tornando as diferenças entre os alunos sendo administradas pelos próprios à medida que as ações ocorrem (Cruz, 2018).

Segundo o Ciclo de Kolb, os indivíduos aprendem a partir de uma experiência que desperta a inquietação e questionamentos. Esses questionamentos exigem análise e busca de conhecimentos sobre o que inquieta. Nessa pesquisa e análise é possível identificar conceitos que ajudam a solidificar e explicar o que foi a causa da observação e da inquietação. Busca-se contextualizar a partir dos conceitos descobertos onde existe uma ligação com os conceitos anteriores. Com isso é possível fazer paralelos e vincular com os conhecimentos existentes tornando a aprendizagem significativa. A figura 2 representa o ciclo de Kolb (Carvalho, 2001).

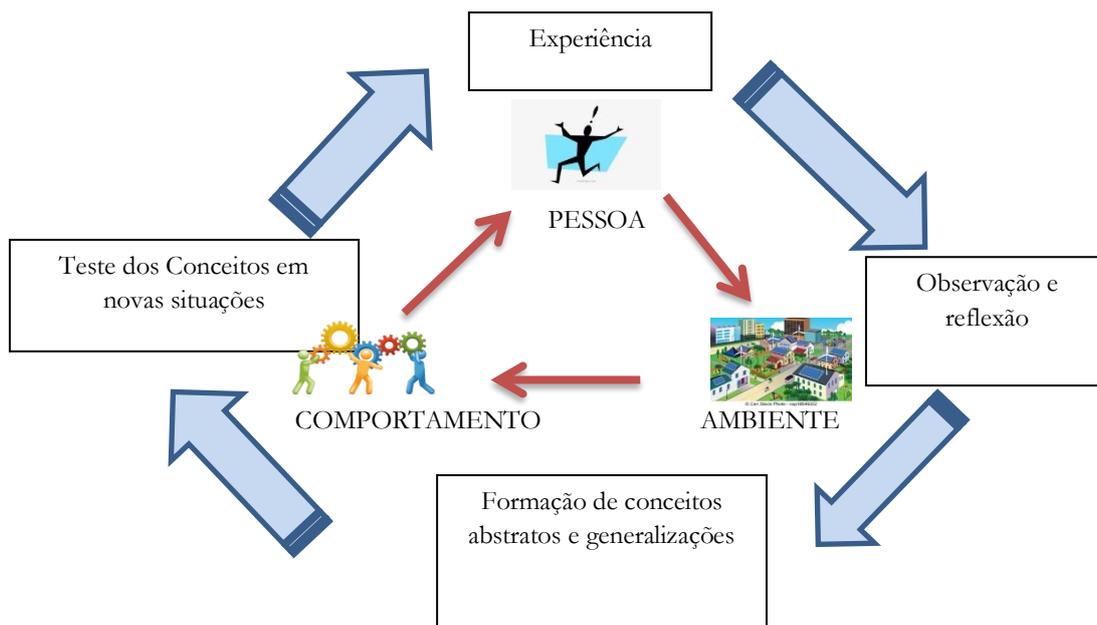


Figura 2. Ciclo de Kolb associado ao ciclo de Ginter e White. Fonte: Carvalho (2001).

Assim com Kolb, Ginter e White, também dizem que a aprendizagem ocorre através da observação dos indivíduos e suas reações na aplicação de conhecimentos. Isso vira um ciclo em que o ambiente social o ajuda a buscar novas fontes constantes de aprendizagem (Carvalho, 2001).

Os alunos estão inseridos em um ambiente social, no qual todos os dias vivenciam situações e observam as consequências dessas situações na realidade. O professor pode tirar proveito disso ajudando o aluno a refletir sobre as situações reais a luz de teorias que precisam ser aprendidas. As metodologias ativas utilizam essa dinâmica para auxiliar o professor no desenvolvimento de novas aprendizagens.

Para que o professor possa trazer o ambiente social ou a realidade para dentro da sala de aula utiliza alguns métodos que o auxiliam. Transformando a sala de aula em um momento de discussão e reflexão sobre a realidade que está ligada as teorias a serem desenvolvidas. As metodologias ativas auxiliam nesse processo, tornando as aulas mais lúdicas proporcionando uma contextualização dos problemas a serem analisados. Elas são importantes para motivar os alunos a entenderem conteúdos que não conhecem na realidade. Os alunos aprendem de formas diferentes e como realidades diferentes, dessa forma não é mais possível a utilização de métodos massificados de aprendizagem. O mercado novo passa a buscar por indivíduos mais flexíveis e adaptados. Desta forma conhecer sobre as metodologias ativas, auxilia os professores a passarem a ser mediadores desses conhecimentos que geram aprendizagens significativas.

CONCEITOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

A Aprendizagem é um processo ativo e muito dinâmico. Ele ocorre de várias maneiras. Como as crianças que se relacionam com vários tipos diferentes de texturas e cores, como também através dos pais que dizem o nome e mostram uma maçã.

Elas aprendem com o próprio crescimento que as ajuda a entender sua força e capacidade de buscar novos conhecimentos. Quando a criança começa a perguntar, ela está em um processo de aprendizagem. Ela descobre que ao errar ela é repreendida e a partir daí seleciona os riscos que vai correr para não errar novamente.

As crianças são diferentes, assim como os indivíduos e por essa razão conseguem perceber as experiências de formas diferentes. Os indivíduos, ao crescer, continuam a ter essa mesma percepção e aprendem com a realidade que os questiona e os faz questionar (Bacich, 2018)

Dessa forma a possibilidade de aprender conforme a sociedade industrial preconizou não é mais possível. Pois estamos em um momento de mudança e de transformações nas relações de trabalho, com a tecnologia e ao lidar com as inseguranças que a pandemia de covid-19 trouxe.

As metodologias ativas mostram a importância do protagonismo dos alunos no seu processo de aprendizagem e o papel do professor como mediador desse processo.

Elas orientam a forma como ensino e aprendizagem devem ocorrer utilizando maneiras adequadas para atender as necessidades dos diversos tipos de aprendizagem. Elas utilizam técnicas e abordagem que ajudam o indivíduo a tornar sua aprendizagem significativa (Bacich, 2018).

As metodologias ativas mudam a forma dos alunos se relacionar com os conhecimentos. O processo se inicia com uma experiência que o indivíduo participa. Provocando uma ação de reflexão sobre a realidade e com isso relacionando com o conteúdo a ser aprendido. Essas atividades colocam o indivíduo no centro do processo de aprendizagem.

Elas possuem dois elementos fundamentais: ação e reflexão. Isso implica que o indivíduo precisa participar de atividades como: filmes, discussão, leitura e outros, a partir disso ele é incentivado a discutir sobre o assunto e como isso pode ser aplicado no dia a dia desse indivíduo (Filatro, 2018).

Desenvolver habilidade e competências de uma forma ativa exige uma atuação mais participativa dos alunos e sua aprendizagem ocorre de acordo com o seu ritmo e seu estilo de aprendizagem. A aplicação dos conhecimentos observados é uma forma de desenvolver essas novas habilidade de reflexão e senso crítico.

Existem vários tipos de metodologias ativas, como (Oliveira, 2018):

- Estudo de Caso – essa metodologia é desenvolvida a partir de casos reais ou não onde o indivíduo, em grupo, deve discutir e apresentar uma solução melhor para o problema apresentado. Esse é uma metodologia muito interessante que faz o indivíduo ter uma visão mais ampla sobre o

problema e entender as várias questões que foram apresentadas. Ela pode ser feita através de casos e filmes.

- Dinâmicas – são atividades ou exercícios utilizados para análise do comportamento de um grupo. Uma variação delas são os jogos, que de uma forma lúdica coloca o indivíduo em situações que exigem ação e empatia com a realidade vivenciada.
- Aula Invertida – esse método tem por finalidade fazer com que o aluno chegue á sala de aula com um nível de conhecimento maior e o processo de ensino aprendizagem se dá pela discussão e questionamento do assunto e ao final são desenvolvidos os conceitos necessários para serem concretizados o processo de aprendizagem. Ela pode ser realizada através de pesquisa livre, ou direcionada, bem como através de questões ou materiais para serem analisadas.
- Painel de Debate – consiste na apresentação de assuntos, pelos alunos e abre-se discussão com o restante da sala. Essa metodologia é interessante porque exige uma pesquisa aprofundada sobre o assunto, tanto para que vai apresentar quanto para quem vai questionar. Esse é um processo que envolve muito os grupos que participam.
- Filme – é utilizado para auxiliar os alunos a se transportarem para uma realidade e a partir dela discutir questões que sejam interessantes no contexto da aula. Ele é muito rico porque contém elementos lúdicos e ajudam a chamar a atenção dos alunos. Uma outra forma de transportar os alunos para uma realidade virtual ou real é o *storytelling* , que hoje tem chamado a atenção dos professores para contarem estórias e envolverem os alunos nesse processo (Cortelazzo..[et al.], 2018).
- Aprendizagem baseada em problemas – são definidos os temas a serem estudados. Eles são desenvolvidos nas disciplinas com suas participações. O aluno passa pelo processo do ciclo de kolb e ao final consegue relacionar os conteúdos das diversas disciplinas na melhoria da realidade e das questões que precisam ser melhoradas. O professor é um mediador desse processo de aprendizagem com um trabalho multidisciplinar com os diversos professores do mesmo período de atuação.
- Jogos – eles podem ajudar os alunos a entenderem conceitos básicos. São lúdicos e podem ser desenvolvidos entre equipes e em qualquer disciplina. Ele auxilia o professor a desenvolver discussão sobre pontos importantes a serem abordados nas disciplinas com o envolvimento dos alunos.

CONSIDERAÇÃO FINAL

O objetivo desse artigo era mostrar os conceitos básicos sobre as metodologias ativas. As metodologias ativas são ferramentas importantes para que as disciplinas deixem de ser estáticas e possam ser abordadas de uma forma multidisciplinar. A construção do conhecimento vem pela reflexão e a busca por conhecimentos que possam ser significativos para o aluno.

Com a necessidade de colocar as aulas online devido a pandemia de covid-19 elas auxiliaram os professores a desenvolver aprendizados muito mais significativos e participativos, evitando a monotonia das salas de aulas tradicionais.

Esse artigo não esgota os conteúdos sobre o assunto e propõe ser trabalhado outros que discutam cada uma das aplicações das metodologias ativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Bacich LN et al. (2015). Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação. Ed. Penso: Porto Alegre. 270p.
- Bacich L et al. (org) (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática.
- Carvalho ACBD et al. (2001). Aprendizagem Significativa no ensino de Engenharia. Revista Produção, 11(1): 81-90p.
- Cortelazzo AL et al. (2018). Metodologias Ativas e Personalizadas de aprendizagem. In: Bruno MRJ (ed). Ed. Alta Books, Rio de Janeiro. 208p.
- Cruz PE de O (2018). Metodologias Ativas para a educação corporativa. Prospectar Treinamentos.
- Debald B (2020). Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno. Ed. Penso, Porto Alegre.
- Filatro A et al. (2018). Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa. Ed. Saraiva, São Paulo.
- Gil AC (2007). Métodos e técnicas de pesquisa social. Atlas, São Paulo.
- Masetto MT et al. (2014). Metodologias Ativas em Cursos de Graduação em Direito. XVII Encontro Nacional de didática e prática de ensino, Ceará.
- Melo B de C et al. (2012). A Prática de metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. Revista Comunicação em Ciências da Saúde. 23(4): 327-339.
- Mendonça JRC et al. (2007). Do “Quadro a Quadro”: o uso de filmes como recurso didático no ensino de Administração. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 21 a 23 Novembros, Recife.

Oliveira TD et al. (2018). Metodologias Ativas: uma reflexão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem. Congresso Internacional de educação e tecnologia, Encontro de Pesquisadores de ensino à distância. 26/06 a 13/07/2018. São Carlos.

WEF - World Economic Forum (2018). The Future of Jobs Report – Geneva.

ÍNDICE REMISSIVO

A

altas habilidades, 22, 36, 39
 aprendizagem, 4, 17, 18, 19, 20, 23, 27, 32, 33,
 34, 36, 41, 45, 49, 50, 53, 54, 58, 60, 62, 63,
 67, 69, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87
 significativa, 82, 84

E

ensino, 4, 17, 18, 19, 20, 22, 30, 31, 43, 44, 46,
 48, 49, 50, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64,
 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 77, 78, 79, 81,
 82, 84, 85, 86, 87
 médio, 4, 22, 31, 46, 73, 74, 77, 78
 escola pública, 4, 73

F

filosofia, 6, 16

G

genialidade, 4, 22

I

importância da literatura, 4, 73
 inclusão escolar, 4, 40, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 53,
 54

J

João Paulo II, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
 juventude, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

L

literatura sergipana, 4, 73, 74, 75, 76, 78
 livros, 7, 8, 27, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 62, 74, 77,
 78, 81, 82

M

metodologias ativas, 4, 81, 82, 83, 84, 86
 mulheres, 22, 26, 28, 32, 34, 35, 36, 37

P

personalidades, 26, 27, 36

S

sociedade, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 22,
 25, 26, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 53, 58, 61, 62,
 65, 70, 72, 77, 80, 81, 84, 90
 superdotação, 4, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32,
 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39

T

teologia, 8, 16

SOBRE O ORGANIZADOR

  **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



A educação, tanto quanto a sociedade brasileira, vive um momento extremamente delicado, muito por conta da pandemia e de todos os seus reflexos – que se estendem a todas as esferas da vida das pessoas. Depois de mais de um ano com a vida alterada pela necessidade de distanciamento social e outras medidas para evitar o contágio do coronavírus, a sociedade brasileira parece não ver uma solução a curta prazo para todos esses problemas.

ISBN 978-658831959-8



9 786588 319598

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br