

PATRÍCIA SIMONE GRANDO
Organizadora



MÉTRICAS E TENDÊNCIAS

Por que avaliamos? uma Análise
dos (des)caminhos da Avaliação
Educativa



MÉTRICAS E TENDÊNCIAS

Por que avaliamos? Uma análise dos (des)caminhos
da avaliação educacional





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

E26	Métricas e tendências: por que avaliamos? uma análise dos (des)caminhos da avaliação educacional [recurso eletrônico] / [org.] Patrícia Simone Grando. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024, 85p. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-378-5 1. Educação. 2. Métricas e Tendências; 3. Contexto Educacional. I. Grando, Patrícia Simone. 10-2024/51	CDD 370.7 CDD 37.01
-----	--	------------------------

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Métricas e Tendências.



<https://doi.org/10.37008/978-65-5368-378-5.18.05.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



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



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Patrícia Simone Grando
Organizadora

MÉTRICAS E TENDÊNCIAS

Por que avaliamos? Uma análise dos (des)caminhos
da avaliação educacional



1.ª Edição - Copyright© 2024 dos autores.

Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UFSC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. William Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

A obra “MÉTRICAS E TENDÊNCIAS: Por que avaliamos? Uma Análise dos (des)caminhos da Avaliação Educacional” explora a importância da avaliação educacional, uma ferramenta fundamental para mensurar o progresso de alunos, professores, instituições escolares e sistemas educacionais. Além de revelar pontos fortes e lacunas no processo de ensino, a avaliação oferece informações valiosas para aprimorar as estratégias pedagógicas, impulsionando, assim, a qualidade da educação.

Os resultados da avaliação desempenham também um papel fundamental na orientação de decisões políticas e administrativas. Isso abrange desde a distribuição de recursos até a formulação de políticas educacionais e a implementação de abordagens pedagógicas específicas. Além disso, a avaliação permite uma análise contínua do progresso em relação às metas educacionais estabelecidas, que podem abranger desde objetivos de aprendizagem específicos até taxas de conclusão escolar, entre outros indicadores.

No entanto, é imprescindível reconhecer que a avaliação não está isenta de críticas. Entre os desafios enfrentados estão a possibilidade de uma excessiva ênfase em testes padronizados, os quais podem não abranger completamente as habilidades e conhecimentos dos alunos, e a pressão por resultados, que pode resultar em práticas educacionais focadas apenas na preparação para exames, em detrimento de uma aprendizagem mais significativa. Além disso, a avaliação precisa ser sensível à diversidade de contextos educacionais e às múltiplas formas de aprendizagem.

O capítulo inicial deste livro, intitulado “Explorando os Desafios da Educação Básica: Avaliação e Importância do Orientador Educacional”, escrito por Luciana Setti Fontaniva e Luci Mary Duso Pacheco, oferece uma análise multifacetada da avaliação na educação básica. As autoras discutem o papel do Orientador Educacional, explorando questões como sucesso acadêmico e direitos educacionais. Elas ponderam sobre como a efetivação desses direitos pode contribuir para o alcance de resultados acadêmicos satisfatórios, com ênfase na interseção entre o trabalho do orientador e os processos de avaliação escolar.

O Capítulo 2, intitulado “Educação Física e Pedagogia da Alternância: Saberes e Práticas para a Formação Integral da Juventude Rural”, elaborado por Rúbia Marta Cadore Albarello e Luci Mary Duso Pacheco, aborda os conhecimentos e atividades enredados na disciplina de Educação Física dentro do contexto da Pedagogia da Alternância.

O Capítulo 3, com o título “Na Perspectiva de um Estado do Conhecimento Acerca da Arte no Desenvolvimento da Aprendizagem de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais”, escrito por Sandra Regina Ferreira dos Santos Balduino de Moraes e Claudionei Vicente Cassol, examina o papel da arte na educação, especialmente dentro do contexto da educação inclusiva. Os autores destacam que a arte não se limita apenas à expressão da criatividade, mas é também uma ferramenta educacional fundamental.

Com o título “Construindo um Futuro Seguro: Avaliação do Desenvolvimento Infantil e Resiliência Diante da Violência”, o Capítulo 4, escrito por Simone Cristina Cestari Shigaki e Luci Mary Duso Pacheco, explora de forma abrangente o mundo do desenvolvimento infantil na primeira infância. O objetivo é compreender suas características essenciais e examinar os potenciais impactos das experiências negativas nesse estágio crucial da vida.

O Capítulo 5, intitulado “Diálogo entre Tradição e Transformação: Reflexões sobre a Família na Era Contemporânea”, escrito por Jair Antônio Zancan, explora o papel fundamental que a instituição familiar desempenha ao longo dos séculos como o epicentro das relações humanas. Este núcleo molda identidades, transmite valores e provoca reflexões profundas sobre o papel do indivíduo na sociedade.

O Capítulo 6, com o título “Desafios e Perspectivas do IDEB: Rumo a uma Educação Inclusiva e Equitativa no Brasil”, é uma contribuição de Ana Paula Duso e Edite Maria Sudbrack, aborda o sistema educacional brasileiro. Este capítulo destaca o constante processo de reflexão e aprimoramento dos mecanismos de avaliação. Esse movimento é motivado pela busca incessante de garantir não apenas a qualidade do ensino oferecido, mas também o efetivo desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões.

Por fim, o Capítulo 7, intitulado “O Trabalho Docente na Educação Básica”, é uma contribuição de Neusa Vicente Lazaroto e Marinês Aires que explora o papel crucial dos educadores diante dos inúmeros desafios e incertezas inerentes à profissão, bem como as transformações observadas no cenário educacional ao longo dos últimos anos. Além disso, o capítulo busca analisar os saberes fundamentais necessários para a prática docente.

Com uma ampla variedade de perspectivas e temas relevantes para a avaliação, este livro oferece uma jornada enriquecedora através de diversos aspectos do cenário educacional. Desde a importância da avaliação educacional até o papel vital dos educadores e a reflexão sobre a família na sociedade atual, cada capítulo proporciona *insights* valiosos e reflexões profundas. Desejamos que essa leitura inspire e enriqueça seu entendimento sobre os desafios e possibilidades do campo educacional.

Boa leitura!
A organizadora

SUMÁRIO

EXPLORANDO OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVALIAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL	11
Luciana Setti Fontaniva Luci Mary Duso Pacheco	
EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SABERES E FAZERES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA JUVENTUDE RURAL.....	25
Rúbia Marta Cadore Albarello Luci Mary Duso Pacheco	
NA PERSPECTIVA DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	35
Sandra Regina Ferreira dos Santos Balduino de Moraes Claudionei Vicente Cassol	
CONSTRUINDO UM FUTURO SEGURO: AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E RESILIÊNCIA DIANTE DA VIOLÊNCIA.....	49
Simone Cristina Cestari Shigaki Luci Mary Duso Pacheco	
DIÁLOGO ENTRE TRADIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FAMÍLIA NA ERA CONTEMPORÂNEA.....	57
Jair Antônio Zancan	
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO IDEB: RUMO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA NO BRASIL.....	65
Ana Paula Duso Edite Maria Sudbrack	
O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	73
Neusa Vicente Lazaroto Marinês Aires	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	83
ÍNDICE REMISSIVO	84

EXPLORANDO OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVALIAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

Luciana Setti Fontaniva¹
Luci Mary Duso Pacheco²

INTRODUÇÃO

A atuação do Orientador Educacional desempenha um papel crucial na garantia do sucesso escolar e na efetivação do direito educativo nas instituições de ensino. Este capítulo³ apresenta uma análise dos dados empíricos sobre a atuação dos Orientadores Educacionais nas escolas da 21ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (21ª CRE), oferecendo *insights* sobre as possibilidades de efetivação do direito educativo para o alcance de resultados acadêmicos satisfatórios, com um foco especial na relação entre a atuação do orientador e a avaliação escolar.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários enviados por *e-mail* aos docentes que ocupam a função de Orientador Educacional nas escolas abrangidas pela 21ª CRE. Este processo envolveu uma etapa inicial de identificação das escolas pertencentes à coordenadoria, seguida pelo contato direto com cada instituição para solicitação dos dados de contato dos Orientadores Educacionais. Com uma taxa de resposta de 34,62% da população em análise, os participantes foram convidados a responder aos questionários e fornecer informações pertinentes à pesquisa.

A 21ª CRE, situada no Estado do Rio Grande do Sul, enfrenta desafios significativos na gestão educacional, especialmente na garantia de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Este contexto, marcado pela diversidade socioeconômica e geográfica, ressalta ainda

¹ Mestre em Educação (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5648028982562810>

² Doutora em Educação (UNISINOS). Professora (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5121205972510282>

³ Este capítulo é um recorte de um estudo maior, publicado como Dissertação de Mestrado e disponível para acesso em: www.fw.uri.br

mais a importância do papel do Orientador Educacional como facilitador do processo educativo e como um agente fundamental na articulação entre as práticas de avaliação e a melhoria do desempenho escolar.

A metodologia de análise adotada neste estudo segue os procedimentos de Análise Textual Discursiva (ATD), conforme orientações de Moraes e Galiazzi (2006). Este método envolve a fragmentação do texto em unidades de análise, seguida pela categorização e classificação dessas unidades, culminando na identificação de novos *insights* e compreensões sobre o fenômeno investigado.

Ao longo deste capítulo, serão apresentadas as categorias fundamentais resultantes da análise dos dados coletados, fornecendo uma visão abrangente sobre a atuação do Orientador Educacional e suas contribuições para o sucesso escolar e a efetivação do direito educativo no contexto da educação básica na região da 21ª CRE, do Rio Grande do Sul, com uma atenção especial para o papel da avaliação escolar nesse processo.

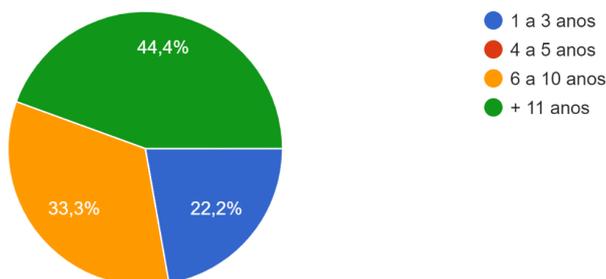
A VOZ DOS SUJEITOS: CATEGORIA ORIENTADOR EDUCACIONAL

Na análise das respostas obtidas ao questionário, a primeira questão visava identificar o tempo de experiência dos docentes na função de Orientador Educacional. Verificou-se que quase metade dos respondentes possui uma longa trajetória nessa posição, com 44,4% deles atuando há mais de 11 anos. Em seguida, 33,3% relataram estar exercendo o cargo entre 6 e 10 anos, enquanto 22,2% têm uma experiência de 1 a 3 anos nessa função.

Gráfico 01: Tempo de atuação

Quanto tempo de atuação como Orientador educacional?

9 respostas



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

O estudo de Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) destaca que a orientação educacional nas escolas é comumente realizada por pedagogos. A profissão do orientador foi regulamentada há 50 anos, pelo Decreto n. 72.846/1973, ainda vigente. No entanto, quando exercida por outros profissionais com diferentes denominações, pode perder sua identidade, gerando conflitos entre os diversos papéis dos profissionais da educação. Os desafios enfrentados pelos orientadores educacionais no cotidiano escolar são ressaltados, como exemplificado pelo relato de OE3:

Falta de espaço físico e não conseguir realizar somente o serviço de orientação. Falta de formação continuada específica do setor, a qual tenho que buscar por conta. Despreparo de novos grupos de gestão educacional e escolar, que não sabem minha função nem de outros especialistas da educação. Falta de recursos locais de infraestrutura e espaço para trabalhar. Falta de trabalho conjunto. Problemas comportamentais e de vulnerabilidade social, sem amparo de ações da rede de proteção da criança e adolescente no fortalecimento de vínculos e acompanhamento domiciliar destes alunos e familiares. Falta de setor especializado de suporte para atendimentos extraclasses (psicóloga, fonoaudióloga, neuropediatra, AEE, psicopedagogo) contínuos necessários ao pleno desenvolvimento educacional que algumas famílias deixam para escola fazer. Trabalhar a inclusão escolar.

Ainda sobre essa questão, elencam-se abaixo mais alguns posicionamentos dos Orientadores Educacionais inquiridos:

Existem diversos desafios no cotidiano escolar. Um dos principais desafios é lidar com as dificuldades dos alunos, que podem variar desde problemas escolares, ou até mesmo pessoais, sendo as famílias outro grande desafio. (OE5).

Pouca participação de pais ou responsáveis... (OE7)

Um dos maiores desafios que eu encontro na minha área, é que realizo atividades que não condizem exatamente com a minha função, por exemplo: eu preciso atender aulas praticamente todas as vezes que falta algum(a) colega, isso prejudica o meu trabalho. Não temos biblioteca, então as trocas de livro eu preciso fazer, as vezes ajudo um dos vice-diretores, mas nem sempre, e nossa Escola tem alunos do 1º ano inicial até o 3º ano do Ensino Médio, a demanda é grande. (OE9).

OE3 expressa preocupação com a formação tanto do Orientador Educacional quanto da equipe escolar, alinhando-se ao pensamento de Monteiro *et al.* (2021), que enfatizam a importância da compreensão das finalidades educativas, sociais e políticas da escola para uma orientação eficaz. Segundo esses autores, a formação do Orientador Educacional, conforme preconizado pela LDB, deve ocorrer por meio de cursos de graduação ou pós-graduação em pedagogia. Entretanto, desde 2006, com a extinção das habilitações específicas, surgiu uma lacuna na formação para essa função, contradizendo a necessidade de formação específica. O Parecer CNE n. 3/2006 busca esclarecer as divergências e definir o perfil adequado para atuar como Orientador Educacional.

Fica, portanto, reiterada a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática [...] e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas [...]. A Licenciatura em Pedagogia realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) (Brasil, 2006, s/p).

A Licenciatura em Pedagogia continua a ser um caminho para formar profissionais como Orientadores Educacionais. No entanto, a formação contínua é vital para garantir sua competência, envolvendo um processo de desenvolvimento contínuo de habilidades e conhecimentos ao longo da carreira (Spricigo, 2012). Os desafios enfrentados

pelos orientadores, como identificados por OE5, OE7 e OE9, refletem achados semelhantes em estudos anteriores (Monteiro *et al.*, 2021), destacando a necessidade de formação contínua e de conscientização da comunidade escolar sobre o papel do orientador.

Segundo Spricigo (2012), o sucesso do orientador está intrinsecamente ligado à sua capacidade de reflexão e integração com os demais profissionais da escola. Nesse contexto, Nóvoa (2001) ressalta a importância da colaboração e da reflexão conjunta para fortalecer práticas pedagógicas. A formação para o trabalho como orientador, baseada em relações interpessoais e reflexão, é complexa e deve incluir momentos de reflexão sobre a prática, muitas vezes ausentes nos currículos de formação inicial, mas possíveis através da formação contínua em serviço (Nóvoa, 2001).

A VOZ DOS SUJEITOS: CATEGORIA DIREITO EDUCATIVO

Dando sequência ao questionário, buscou-se saber se, sendo o Direito Educativo a garantia da aplicabilidade das políticas educacionais no ambiente escolar, quais as ações do Orientador Educacional podem possibilitar que as políticas educacionais sejam cumpridas. Destacam-se algumas respostas:

Buscando mostrar a importância de trabalhar as políticas educacionais de forma concreta, avançando no aprendizado e buscando sempre apoio nos materiais específicos educacionais, como a BNCC. Buscar trabalhar a inclusão de forma a garantir os direitos deles sem preconceito. (OE2).

Sim. A maior dificuldade é que cada setor tem uma interpretação sobre políticas públicas e a falta de planejamento conjunto acaba gerando a burocratização do sistema. Sendo necessário estudar muito para garantir direitos e exercer a prática escolar de acordo com essas políticas, que são de lenta aplicação na prática. Algumas ações são conhecer as políticas públicas e o Regimento Escolar, buscando base na lei maior e agindo decrescentemente até verificar se o Regimento escolar está de acordo ou se é necessário apoio da mantenedora ou conselhos de educação para viabilizar um atendimento, como por exemplo de professor auxiliar para aluno incluso ou suporte domiciliar. Que é requerido através da direção escolar. A pandemia mostrou e evidenciou essa realidade, na qual as políticas públicas muitas vezes não preveem situações

fora da normalidade ou são criadas após o problema estar evidente e instalado além do chão da escola. No qual muitos direitos são requeridos na justiça. (OE4).

Acredito que exista a possibilidade, desde que tenha o apoio da rede, para tanto existem diversas ações para realizar e para garantir a aplicabilidade das políticas educacionais no ambiente escolar. Para isso, necessita-se primeiramente conhecer as políticas educacionais vigentes para poder orientar a escola e os alunos de acordo com essas diretrizes e após isso divulgar tais políticas para professores, gestores e comunidade escolar com palestras, reuniões etc. Importante o monitoramento das ações que estão sendo realizadas para que se possa avaliar o impacto no ambiente escolar e na aprendizagem dos alunos, identificando as fortalezas e as fraquezas para que possa ser melhorado caso necessite. O trabalho em equipe é importante entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, para garantir a aplicabilidade das políticas educacionais na escola, entre outros. (OE6).

Conhecer a estrutura familiar em que o aluno está inserido, visita domiciliar sempre que necessário para manter a criança na escola e assim obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem, seguindo todas as orientações discriminadas no Projeto Político Pedagógico da Escola. (OE9).

O Direito Educativo examina a regulamentação da educação, buscando alinhar as normas às concepções das Ciências da Educação. Isso representa um desafio, pois requer normativas que reflitam os princípios e valores aceitos por essas ciências (Varela, 2015). A importância de entender o Direito Educativo e sua aplicabilidade nas políticas educacionais é ressaltada por Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), que destacam o papel político do Orientador Educacional na formação de cidadãos comprometidos e na construção de relações comunitárias.

Joaquim (2005) amplia esse escopo, relacionando o Direito Educativo às relações sociais, econômicas e políticas, destacando seu papel nas mudanças sociais e seu crescente processo de especialização. A promoção dos direitos educacionais, essencial para garantir a igualdade no acesso à educação, é apoiada por redes intelectuais, como a RIIDE Brasil e México (Quinto, 2018). Reis (2018) destaca o papel crucial da orientação educacional na promoção do direito educacional e no desenvolvimento integral dos alunos, utilizando a psicologia complexa como ferramenta para fornecer apoio emocional e educacional.

A atuação dos Orientadores Educacionais não se limita à resolução de conflitos, mas também promove um ambiente escolar democrático e inclusivo, essencial para o sucesso acadêmico e o crescimento pessoal dos alunos (Reis, 2018).

A VOZ DOS SUJEITOS: CATEGORIA SUCESSO ESCOLAR

A questão seguinte buscava as estratégias e ações desenvolvidas como Orientador Educacional, visando garantir o sucesso escolar dos alunos. OE1 destacou: “*Estava começando a trabalhar com Círculos em Movimento, os quais vinham, aos poucos, apresentando resultados positivos*”, de acordo com Pranis, Boyes-Watson e Breton (2022), os círculos em movimento são provenientes da tradição oral, trata-se de um espaço de diálogo intencional, cuidadosamente estruturado, com raízes em uma filosofia distinta, o objetivo principal é promover a interação com a máxima compreensão, empoderamento e conexão entre os participantes. Destacam-se também as seguintes falas:

Buscar suporte em atendimentos especializados, sugerindo o devido encaminhamento para a direção escolar e familiares. Comunicar a direção escolar de todas as situações escolares envolvendo alunos. [...] Acompanhar horários de convivência dos alunos para verificar conduta social e possíveis pontos que necessitam intervenção na socialização. Procurar formas de manter acompanhamento da vida escolar de todos os alunos e informar a direção e familiares para buscar o bom andamento e sucesso escolar. (OE4).

Dialogando com os alunos para saber o que podemos fazer para ajudar, atendimento individual quando necessário e mostrando aos mesmos que é estudando que podemos ser pessoas melhores, mais felizes e ter um futuro promissor. (OE5)

Usamos o caderno pedagógico compartilhado, no qual os professores registram as dificuldades encontradas e a partir disso são feitos os devidos encaminhamentos: Conversação com professores; Conversação com alunos e pais; Reunião com pais e alunos; Controle da frequência semanal ... (OE9).

O sucesso escolar, concebido como uma jornada contínua em direção ao crescimento holístico dos alunos, é um tema multifacetado que vai além das notas e do desempenho acadêmico. Essa perspectiva abrangente, conforme ressaltado por Gaspar *et al.* (2020), reconhece a

importância do ambiente escolar na promoção do sucesso dos alunos, destacando a essencialidade de um ambiente propício que englobe apoio emocional e social.

A motivação intrínseca dos alunos, conforme discutido por Ramos (2019), é um fator-chave para o sucesso acadêmico. Quando os alunos estão verdadeiramente engajados e interessados em seu próprio aprendizado, a probabilidade de alcançar o sucesso aumenta consideravelmente. No entanto, as desigualdades sociais, como enfatizado por Aguiar Neto (2020), frequentemente afetam as trajetórias educacionais dos alunos, gerando disparidades educacionais desafiadoras.

Uma visão holística do sucesso escolar, conforme proposto por Soares e Almeida (2019), reconhece que ele vai além do desempenho acadêmico, abrangendo aspectos emocionais, sociais e comportamentais dos alunos. A orientação educacional desempenha um papel vital nesse contexto, como enfatizado por Bortoletto (2017), buscando promover o desenvolvimento integral dos alunos e oferecendo uma rede de apoio que transcende o ensino formal.

No entanto, o insucesso escolar também é uma realidade que precisa ser enfrentada, conforme discutido por Libório (1999) e Patto (1997). O fracasso escolar muitas vezes está enraizado em preconceitos e estereótipos sociais presentes no sistema educacional, refletindo visões preconceituosas da pobreza e concepções tradicionais de deficiência individual.

Para superar o fracasso escolar e promover o sucesso educacional, é essencial uma abordagem multifacetada que intervenha em diferentes níveis, como argumentado por Severino (2019). Isso inclui melhorias na gestão escolar, fortalecimento das relações escola-família e transformação na formação dos profissionais da educação. Somente por meio de uma abordagem abrangente e colaborativa, como proposto pelos autores citados, podemos construir um sistema educacional mais inclusivo e eficaz. Outro fator, destacado pelos respondentes e relacionado ao insucesso, são as avaliações externas, conforme depoimento que segue:

As avaliações externas estão, muitas vezes, maquinando dados. As do MEC são as mais coerentes, de acordo com a BNCC, porém não consideram a amplitude da realidade escolar como o suporte para a inclusão e é falha ao não ocorrer ao longo do processo. O aluno não é só um número na sociedade, nem na escola e essas avaliações podem apontar caminhos, não findar julgamentos. (OE4).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de desnaturalizar formas de violência na escola, reconhecendo que imposições de normas e valores universais podem prejudicar a convivência e a aprendizagem dos alunos (Brasil, 2018). Assim, a escola precisa dialogar com a diversidade cultural, reconhecendo os alunos como sujeitos com experiências diversas e se fortalecendo como espaço formador para uma cidadania consciente e participativa.

Diversos estudos abordam os fatores que influenciam o sucesso dos alunos na escola. Ramos (2019) destaca a motivação dos alunos como um componente-chave. Alunos motivados tendem a se envolver mais plenamente nas atividades acadêmicas, enquanto a desmotivação pode levar a resultados abaixo do esperado. Além disso, desigualdades sociais, como apontado por Aguiar Neto (2020), podem afetar o capital subjetivo dos alunos, dificultando seu ajuste ao ambiente escolar e impactando seu sucesso acadêmico.

O papel do Orientador Educacional na promoção do sucesso dos alunos é crucial, como observado por Wouters e Santos (2019). Esses profissionais oferecem orientação acadêmica e apoio socioemocional, contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos alunos. Políticas educacionais que visam à justiça social, como discutido por Fritsch e Leite (2019), são fundamentais para o sucesso de cada aluno, priorizando a igualdade de oportunidades.

Além disso, a valorização das competências socioemocionais é essencial, como destacado por Soares e Almeida (2019), que enfatizam a importância de considerar uma variedade de fatores para definir sucesso e fracasso escolar. A orientação educacional e a coordenação pedagógica desempenham um papel vital nesse contexto, oferecendo assistência emocional e pedagógica aos alunos (Almeida, 2019).

Esteban e Fetzner (2015) apontam que a estratificação e o silenciamento da diferença estão ligados ao sucesso ou fracasso escolar. Assim, é necessário promover rupturas nessas relações consolidadas, olhando para a experiência escolar cotidiana e explorando o potencial da sala de aula como espaço de formação e reflexão.

Por fim, a última questão a compor o questionário foi: E que situações demonstram que o sucesso escolar ocorre? Estão relacionadas abaixo as respostas dos Orientadores educacionais participantes da pesquisa:

Quando família e escola resolvem os problemas enfrentados juntos. (OE1).

Quando todos trabalham em prol da educação. Escola x famílias, um elo que com certeza busca, da melhor forma, auxiliar no aprendizado e no sucesso escolar, ocorre de forma organizada e comprometida com cada educando. (OE2).

Bom desempenho escolar; aprovação em universidade; comprometimento e dedicação nas atividades escolares. Professores dedicados a profissão. (OE3).

Todo esforço realizado durante o período da vida escolar vai se refletir na sociedade. A Escola é o ambiente capaz de mudar um ciclo cultural e transformar a realidade futura, por isso deve ter projetos com intencionalidade e responsabilidade social. (OE4).

Quando um aluno, incluso ou não, consegue realizar as atividades propostas pelos professores, mesmo com muita dificuldade e quando o professor se coloca no lugar do aluno, a fim de ajudar para que haja mudança. (OE5).

As situações que demonstram que o sucesso escolar ocorre é justamente o contrário da resposta anterior.

O bom desempenho escolar, se o aluno está aprendendo, acompanhando de forma satisfatória as atividades propostas ele está tendo sucesso na escola.

Quando demonstram interesse e motivação para aprender também estão tendo sucesso escolar, ou se envolve nas discussões em sala de aula, faz perguntas e busca informações complementares, ele está demonstrando um comprometimento com a sua educação.

A presença regular nas aulas e o comprometimento com as atividades escolares também são indicadores de sucesso escolar. (OE6).

Quando acontece a aprovação... e quando consigo trazer evadidos de volta à escola. (OE7).

O comprometimento e o empenho dos alunos, na grande maioria, a interação com o espaço escolar nos diferentes, a busca de formação continuada dos profissionais, ações propostas pela gestão escolar que atendam as necessidades do grupo. (OE8).

O ensino como um todo, a frequência, pontualidade, comprometimento, responsabilidade, respeito, empatia, reciprocidade, bons resultados nas atividades avaliativas encaminhadas pelos educadores e bons índices nas avaliações aplicadas, como por exemplo, as provas do CAED. (OE9).

Os respondentes destacam que o sucesso escolar envolve uma colaboração ativa entre família e escola, manifestando-se através do bom desempenho acadêmico, comprometimento, dedicação, interesse e motivação dos alunos, além da participação regular nas aulas e interações positivas no ambiente escolar.

Para promover uma educação mais igualitária e eficaz, é essencial considerar diversos fatores interligados, como a criação de ambientes de aprendizagem favoráveis, a promoção da motivação intrínseca dos alunos e a abordagem das desigualdades sociais. A aliança funcional entre escola e família é fundamental para superar o insucesso escolar, enquanto a qualidade da ação do professor e o compromisso de toda a comunidade escolar são cruciais para alcançar os objetivos educacionais.

O Orientador Educacional desempenha um papel central nesse contexto, atuando como um mediador entre escola, família e comunidade, oferecendo assistência abrangente para o desenvolvimento dos alunos e promovendo uma integração harmoniosa entre essas partes. Além disso, o sucesso escolar é afetado pela supervisão pedagógica, pelo combate ao *bullying* e pela formação dos orientadores educacionais.

A atuação do Orientador Educacional também tem implicações políticas, uma vez que está relacionada à aplicabilidade das políticas educacionais e à formação de cidadãos comprometidos com seu tempo. No geral, o sucesso escolar é uma jornada contínua em direção ao crescimento holístico dos alunos, influenciada por diversos fatores individuais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos textos apresentados, fica evidente que o sucesso escolar é um objetivo central para toda a comunidade educacional, envolvendo não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também seu desenvolvimento pessoal, social e emocional. A colaboração entre família, escola e comunidade é fundamental para promover esse sucesso, criando ambientes de aprendizagem favoráveis, incentivando a motivação dos alunos e abordando as desigualdades sociais que podem afetar seu desempenho.

Nesse contexto, o papel do Orientador Educacional emerge como crucial, atuando como um mediador entre os diferentes atores do processo educativo. Os orientadores desempenham uma série de funções essenciais, desde oferecer apoio emocional e acadêmico aos alunos até facilitar a integração entre escola, família e comunidade. Além disso, sua atuação está intrinsecamente ligada à aplicabilidade das políticas educacionais e à promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

A formação dos orientadores educacionais e sua capacidade de adaptação a novos desafios, como o ensino híbrido durante a pandemia da COVID-19, são aspectos cruciais para garantir o sucesso dos alunos. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que o sucesso escolar é uma jornada contínua e abrangente, influenciada por uma série de fatores individuais e sociais.

Em suma, o sucesso escolar não pode ser alcançado isoladamente, mas requer uma abordagem colaborativa e holística que envolva todos os membros da comunidade educacional. O papel do Orientador Educacional é essencial nesse processo, ajudando a criar um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR NETO, Jorge Morgan. Sucesso escolar e desigualdade social: o poder do capital subjetivo. **CSONline-Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora/MG, n. 32, p. 65-88, 2020.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Orientação educacional e coordenação pedagógica no estado de São Paulo: avanços, recuos, contradições (continuação). **Psicologia da Educação**, São Paulo/SP, n. 49, p. 116-120, jul./dez. 2019.
- BORTOLETTO, Denise. Percursos históricos da Orientação Educacional no Brasil e a atuação profissional nas escolas de Educação Básica. **Cadernos da Fucamp**. Monte Carmelo/MG, v. 16, n. 26, p. 76-86, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: a educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2018.
- BRASIL. Decreto n. 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamentada a Lei n. 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 9746, set. 1973.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE n. 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, fev. 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, Edição Especial n. 1, p. 75-92, 2015.

FRITSCH, Rosângela; LEITE, Carlinda. TEIP no espelho: uma política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo/SP, v. 17, n. 3, p. 933-962, 2019.

GASPAR, Tania; TOMÉ, Gina; RAMIRO, Lúcia; ALMEIDA, Adriano; MATOS, Margarida Gaspar de. Ecossistemas de aprendizagem e bem-estar: fatores que influenciam o sucesso escolar. **Psicologia, Saúde and Doenças**, [S.l.], v. 21, n. 02, p. 462-481, 2020.

JOAQUIM, Nelson. Direito educacional: o quê? para quê? e para quem? **Jus.com.br**, maio, 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6794/direito-educacional>. Acesso em: 25 abr. 2023

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Fracasso escolar: reflexões sobre suas repercussões na vida do estudante. **Revista Nuances**, Presidente Prudente/SP, v. 5, p. 56-63, jul. 1999.

MONTEIRO, Bianca Resende; CORREIA, Alicia Silva Uchôa; CORRÊA, Lajara Janaina Lopes; FREITAS, Maria da Conceição Silva. A formação e o trabalho do(a) orientador(a) educacional. **Revista Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 27, p. 1-17, ago./nov. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo/SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo/SP, ed. 142, maio, 2001.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O Orientador Educacional no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte/MG, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Revista Psicologia USP**, São Paulo/SP, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PRANIS, Kay; BOYES-WATSON, Carolyn; BRETON, Denise. **Círculos em Movimento**: construindo uma comunidade escolar restaurativa. Rio Grande do Sul: Círculos em Movimento, versão web, bloco II/V, 2022. Disponível em: <https://www.circulosemmovimento.org.br/downloadmanual>. Acesso em: 20 abr. 2023.

QUINTO, Jeanice Rufino. **Redes Intelectuais**: a atuação da RIIDE Brasil e México na Promoção do Direito Educativo. 2018, 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2018.

RAMOS, Vera Alexandra Barbosa. A motivação e o sucesso escolar. **Psicologia.pt**, nov. 2019. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?a-motivacao-e-o-sucesso-escolar&codigo=A1363&area=d6. Acesso em: 20 abr. 2023.

REIS, Renata dos Santos. **Psicologia Complexa e Orientação Educacional**: um resgate emocional, educacional e social de adolescentes em Seropédica. 2018. 205f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2018.

SEVERINO, Ana Dias. **Insucesso escolar e estratégias pedagógicas inovadoras**: Estudo de caso na Escola Comandante Bula, Huambo. 2019, 81f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Portucalense, Porto/Portugal, 2019.

SOARES, Diana; ALMEIDA, Leandro Silva. Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo/SP, v. 23, p. e193894, 2019.

SPRICIGO, Fabrício. O Orientador Educacional: atuação, formação profissional e dilemas enfrentados pelo Pedagogo Escolar com o fim das habilitações em Pedagogia. **Revista Linhas**, Florianópolis/SC, v. 13, n. 01, p. 187-205, jan./jun. 2012.

VARELA, Bartolomeu. **Manual de Direito Educativo**. 2. ed. Praia/Cabo Verde: Versão digital, 2015.

WOUTERS, Janete Allasia Drebes; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão. A Orientação Educacional no Brasil e o contexto da rede municipal de ensino de Santa Maria, RS. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista/SP, v. 8, n. 4, p. e1784961, 2019.

EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SABERES E FAZERES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA JUVENTUDE RURAL

Rúbia Marta Cadore Albarello¹
Luci Mary Duso Pacheco²

INTRODUÇÃO

O objetivo central desse estudo foi identificar os saberes e fazeres que estão presentes no componente curricular da educação física, na Pedagogia da Alternância e qual sua contribuição para a formação integral da juventude rural. Além disso, objetivou também reconhecer o componente curricular da Educação Física no Ensino Médio de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); compreender a Pedagogia da Alternância e seus fundamentos teóricos e metodológicos; estudar os princípios que fundamentam a educação integral na perspectiva de formação da juventude rural e; analisar os saberes e fazeres da Pedagogia da Alternância em relação ao componente curricular da educação física.

O cenário educacional brasileiro tem passado por constantes modificações ao longo dos anos e vem conseguindo resultados cada vez melhores. A educação voltada unicamente para o desenvolvimento intelectual do estudante, desde os tempos antigos até a atualidade, mostrou-se, em parte, ineficiente, haja vista que se preocupava, exclusivamente, com o desenvolvimento cognitivo e deixava de lados os demais aspectos do desenvolvimento.

Em meio as diversas normatizações publicadas sobre a educação, destaca-se aqui a BNCC, que surge como um documento normativo, orientando e padronizando a formulação curricular das redes escolares em geral, assim trazendo a possibilidade de igualdade e qualidade no ensino. A proposta da formação integral para a juventude tem adquirido um peso consideravelmente grande e conta com apoio da pedagogia da alternância para se concretizar, uma vez que a formação é integral,

¹ Mestre em Educação (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5319003507174953>

² Doutora em Educação (UNISINOS). Professora (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5121205972510282>

necessita conter, inclusive, os componentes curriculares comuns para o Ensino Médio, atividades que desenvolvam o lado social, psicológico e emocional-afetivo do ser humano.

O estudo aqui proposto apresentou também uma visão referente à Pedagogia da Alternância (PA) e a forma de atuação que ela possui desde seus primórdios, nos anos 70 na França, até a presente data, no entanto, por se tratar de algo relativamente novo, a Pedagogia da Alternância ainda se encontra em processo de difusão no Brasil e busca trabalhar com a juventude rural em um sistema de alternância entre a escola e a propriedade rural, de modo que possam utilizar os saberes aprendidos na escola para beneficiar suas propriedades e auxiliar no aumento da produção rural familiar. A Pedagogia da Alternância visa dar uma perspectiva diferenciada para a Juventude Rural, de modo a conseguir manter a atração e o interesse dos jovens voltados para a propriedade de suas famílias, objetivando reduzir, cada vez mais, a migração do jovem entre o campo e a cidade.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica e metodológica considerada potente para atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, principalmente da juventude rural, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar, uma vez que essa metodologia entende o trabalho como princípio educativo, possibilitando que os jovens do campo sigam estudando, garantindo seu acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos de forma vinculada a problematização de sua realidade (Cordeiro; Reis; Hage, 2011).

A escolha dessa temática iniciou com uma influência pessoal, pelo fato de a pesquisadora exercer, há muitos anos, a educação física escolar. Foi assim, conhecendo um pouco da realidade encontrada em escolas por parte de alunos e ouvindo suas inquietações em relação a vida herdada de seus pais, que surgiu o interesse pelo tema, tanto sobre as maneiras de melhorar as condições de lazer, quanto melhorar o preparo físico e a saúde desses alunos. Um ponto crucial que impulsionou essa pesquisa foi a urgência de contemplar as condições de vida nas áreas rurais e o fenômeno do êxodo juvenil, buscando estratégias atrativas para a juventude. O objetivo é que os jovens não apenas se identifiquem

com a herança legada por seus pais, mas também compreendam como preservar, administrar e cultivar de maneira eficiente, econômica e envolvente nas terras familiares.

Para atingir esses objetivos, metodologicamente, elegeu-se a pesquisa qualitativa do tipo descritiva que, de acordo com Boaventura (2004, p. 56), tem como “[...] fonte direta de dados o ambiente natural”. Ainda, na pesquisa qualitativa, encontram-se as ideias de Minayo (1994, p. 22), que afirma que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Em outras palavras, esses são elementos que, em termos quantitativos, escapam à mensuração, cálculo, expressão ou representação, considerando que se referem a dados ou situações sociais presentes no cotidiano da população.

Destaca-se que este estudo contou com a contribuição de diversos estudiosos, tais como Boaventura (2004); Caliarì (2002); Cordeiro (2011); Freire (2011); Gimonet (2007); Küller (2014); Leakey (1981); Magri e Pommerening (2018); Minayo (1994); Nosella (2012); Pacheco (2016); Piaget (1982); entre outros. Com base na análise desenvolvida na pesquisa, foi efetivada a categorização dos resultados. Partindo de uma organização aberta, os elementos foram agrupados em categorias que representam os principais temas e conceitos emergentes nos dados. As categorias que representam os principais resultados são: Currículo; Saberes; Teoria X prática; Importância e; Participação.

Os participantes da presente pesquisa foram os professores de educação física que atuam nas CFRs que ofertam o Ensino Médio na região sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), mais especificamente aqueles que se encontravam matriculados no Curso de Especialização sobre Pedagogia da Alternância, ofertado pela URI/Câmpus de Frederico Westphalen no momento da coleta de dados (2022/2023), totalizando seis sujeitos (100%), todos os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa, o objetivo inicial era atingir 50% dos sujeitos. Obteve-se seis retornos ao questionário, atingindo 100% da população em análise.

A presente pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os parâmetros da Resolução n. 510/2016. A referida resolução, em seu artigo 3º, define os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas

e Sociais. Enquanto caminho metodológico ético, toda a pesquisa foi realizada mantendo a integridade e anonimato dos sujeitos participantes, dessa forma os participantes foram identificados como P01, P02 e assim sucessivamente.

DESENVOLVIMENTO

Segundo os docentes questionados, o currículo de Educação Física busca ir além da transmissão de conhecimentos, enfocando valores e competências para uma disciplina escolar abrangente. Os saberes necessários incluem compreensão e aplicação de exercícios variados, fundamentação teórica, integração de conhecimentos, promoção de valores éticos, seleção de conteúdos relevantes e compreensão da realidade dos jovens. Na categoria teoria *versus* prática, destaca-se a busca por um equilíbrio entre aulas dinâmicas, engajamento, participação, elementos lúdicos e desafios. A importância da Educação Física é evidenciada não apenas pelo exercício físico, mas pela abordagem de atividades presentes na vida diária, cultura corporal e valores culturais. Quanto à participação, os docentes sublinham a complexidade e a riqueza dessa envolvimento, destacando aspectos emocionais, cognitivos e fisiológicos, que são importantes para uma experiência educacional completa e significativa.

Conforme aponta Alves (2010), o ensino da educação física deve estar vinculado à compreensão do corpo em movimento, com o objetivo da formação holística do aluno. Porém, conforme destaca Andrade (2017), essa dimensão vai além do nível físico, ao abordar a integração de conhecimentos, valores e habilidades por meio de práticas físicas como esportes, jogos, ginástica, luta livre e dança.

A nuvem de palavras a seguir (Figura 01) apresenta os principais resultados, que foram agrupados em categorias, com base nas respostas recebidas dos participantes que responderam ao questionário.

que visa formar jovens rurais para se tornarem agricultores familiares, enfatizando a educação contextualizada e a prática. Neste contexto, a educação física desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento físico, psicológico e social dos alunos (Alves, 2010; Gimonet, 2007).

Nesse contexto, no que diz respeito ao currículo, os professores destacam que a Educação Física está inserida em todo o Ensino Médio, assinalando que, constantemente buscam alinhar as aulas de Educação Física com o tema central da semana. Percebe-se os docentes entendem que são necessários diferentes saberes, tais como saberes sobre a Pedagogia da Alternância; sobre a comunidade e o contexto local; sobre a interdisciplinaridade; sobre o planejamento participativo; sobre a promoção da saúde e do bem-estar; sobre práticas na comunidade; práticas esportivas; jogos cooperativos, entre outros.

No que se refere à dicotomia teoria X prática, os participantes sublinham as várias abordagens que permitem a integração efetiva de teoria e prática. Eles enfatizam a importância de promover a interdisciplinaridade e a contextualização no ensino, tornando-o mais relevante. Nesse contexto, a Educação Física é uma disciplina versátil, que pode ser aplicada em uma variedade de ambientes, incluindo escolas, comunidades locais e até mesmo nas propriedades dos alunos.

Entre as diferentes abordagens mencionadas pelos professores das CFRs, a combinação entre teoria e prática se torna um ponto positivo, Alves (2010) enfatiza a importância de promover a interdisciplinaridade e a contextualização no ensino para o tornar mais significativo. Nesse sentido, a educação física é, em si, uma disciplina que pode ser explorada em diversos ambientes, seja nas escolas, nas comunidades locais ou mesmo nas propriedades dos alunos.

Os participantes também destacam que a presença da Educação Física na Pedagogia da Alternância é de extrema importância, ela não apenas contribui para a saúde e bem-estar físico dos estudantes, mas também desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento global. Durante os períodos de alternância, os jovens têm a oportunidade de se envolver em atividades que promovem o condicionamento físico, motor e a consciência corporal. Além disso, a prática regular de atividades físi-

cas pode ajudar a melhorar a disposição, a concentração e até mesmo reduzir o estresse, fatores essenciais para o desempenho acadêmico e o equilíbrio emocional.

A pesquisa apontou que, em geral, a participação dos jovens é positiva durante as atividades propostas. É notável que quando estão com boa saúde e aptos para as aulas, eles se engajam plenamente nas atividades, demonstrando entusiasmo e dedicação. A participação ativa dos jovens é um elemento fundamental na Pedagogia da Alternância, pois demonstra não apenas seu comprometimento com o processo educacional, mas também sua disposição para aprender e explorar novas experiências. Esse envolvimento nas atividades propõe não apenas fortalecer o aspecto físico, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, o espírito de equipe e a autoconfiança.

Por fim, destaca-se que a Pedagogia da Alternância enfatiza a interligação entre a teoria e a prática, promovendo a participação ativa dos estudantes em atividades em suas comunidades. A Educação Física desempenha um papel essencial na Pedagogia da Alternância, contribuindo para a formação integral dos jovens, não apenas em termos de condicionamento físico, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A formação integral, um dos princípios fundamentais da Pedagogia da Alternância, abrange uma educação que vai além do currículo acadêmico, considerando o desenvolvimento holístico dos estudantes rurais, reconhecendo seus saberes e valorizando a interação entre teoria e prática.

Estudos de Alves (2010), Andrade (2017) e Araújo e Souza (2019) destacaram a educação física não apenas como uma disciplina de desenvolvimento físico, mas também como meio de promover uma educação holística e abordar questões sociais, emocionais e culturais, aspectos relevantes ao considerar os jovens do meio rurais. Essas perspectivas corroboram com a ideia de que o esporte não é apenas atividade física, mas de compreender o cuidar do corpo e fomentar valores do trabalho em equipe, do respeito e da convivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da educação física com a vida cotidiana dos alunos e a comunidade local destaca-se como um aspecto fundamental, promovendo não apenas a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos mas também o fortalecimento dos laços comunitários e culturais. Esse aspecto é crucial para a formação de cidadãos conscientes, capazes de contribuir para suas comunidades de maneira significativa.

A pedagogia da alternância, ao enfatizar a interdisciplinaridade e o aprendizado significativo, proporciona uma base sólida para que a educação física contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso inclui não apenas aspectos físicos e de saúde, mas também habilidades vitais como liderança, trabalho em equipe, resolução de problemas e autoconfiança. Além disso, o papel dos docentes é essencial na facilitação desse processo educativo. Eles devem possuir um amplo espectro de saberes, desde compreender profundamente a pedagogia da alternância e suas exigências até conhecer as necessidades específicas da comunidade e dos alunos. Isso requer uma abordagem educacional flexível e adaptada, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e valorizar a diversidade de saberes locais.

A pesquisa também ressalta a importância de alinhar o currículo de educação física com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegurando que os objetivos educacionais e as competências desenvolvidas estejam em consonância com uma visão de educação integral e de qualidade para todos. Por fim, a análise dos saberes e fazeres da pedagogia da alternância no que tange à educação física revela a complexidade e a riqueza desse modelo educacional. Ao focar no desenvolvimento integral do aluno, a educação física na pedagogia da alternância apresenta-se como um componente curricular vital, capaz de preparar os jovens para enfrentar os desafios de seu contexto e atuar como agentes de transformação em suas comunidades.

Para finalizar, cabe evidenciar que esse estudo não teve o objetivo de esgotar essa temática. Trata-se de uma questão ampla e que merece mais estudos e pesquisas. Espera-se que a presente pesquisa sirva de ponte para outros estudos que auxiliem na compreensão da importância da educação física atrelada a PA para a formação integral da juventude

rural. Sugere-se uma pesquisa de campo nas CFRs com um grupo mais amplo de docentes da disciplina de educação física e envolvendo também os estudantes das Casas, permitindo a troca de saberes e experiências entre os docentes e os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcelo José. **A Educação Física no contexto escolar**: Uma experiência interdisciplinar no Ensino Fundamental. 2010, 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/SP, 2010.
- ANDRADE, Diego Miranda de. **A Pedagogia da Alternância no Brasil e seus fundamentos**. 2017, 62f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2017.
- BOAVENTURA, Edivaldo. **Metodologia da Pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2004.
- CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. 2002. 247f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Lavras. Lavras/MG, 2002.
- CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Revista Em Aberto**. Brasília/DF, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Scipione, 2011.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução: BURGHGRAVE, Thierry de. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.
- KÜLLER, José Antônio. Pedagogia da alternância e Ensino Médio integrado. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro/RJ, v. 40, n. 3, p. 58-77, set./dez. 2014.
- LEAKEY, Richard. **A evolução da humanidade**. Brasília/DF: Editora Melhoramentos, Círculo do Livro; Editora Universidade de Brasília, 1981.
- MAGRI, Cleidir Assisio; POMMERENING, Edivan Junior (Orgs.). **O cooperativismo financeiro e a agricultura familiar**: gerando desenvolvimento sustentável. Joaçaba/SC: Editora UNOESC, 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.
- NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória/ES: Editora EDUFES, 2012.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Pedagogia da Alternância:** práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural. Curitiba/PR: Editora CRV, 2016.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 1982.

NA PERSPECTIVA DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Sandra Regina Ferreira dos Santos Balduino de Moraes¹
Claudionei Vicente Cassol²

INTRODUÇÃO

Neste capítulo³, abordamos o papel vital da arte na educação, particularmente no contexto da educação inclusiva, campo do conhecimento no qual, acreditamos, desempenha um papel transformador. A arte não é apenas uma expressão de criatividade, mas uma ferramenta educacional fundamental que engaja múltiplos aspectos do ser humano – mente, coração, olhos, ouvidos e mãos – em um processo dinâmico de aprendizagem e expressão.

Neste panorama, investigamos o *Estado do Conhecimento* da arte na educação especial, explorando como essas pesquisas configuram e redefinem continuamente as práticas e políticas educacionais. O Estado do Conhecimento não se limita apenas a identificar produções acadêmicas; analisa, categoriza e revela as diversas perspectivas e abordagens de uma área de estudo específica, examina as contribuições das pesquisas e aponta necessidades de aprimoramento teórico e metodológico.

Deste modo, este capítulo se propõe a explorar como a arte pode ser integrada nas práticas educativas para promover não apenas a inclusão, mas a aprendizagem e, também, para desenvolver uma abordagem mais holística, como indicam alguns/algumas autores/as, ou formação

¹ Mestranda em Educação (URI e IBG *Business School* – Rondonópolis - MT).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3902895592151786>

² Doutor em Educação (UNIJUI). Professor (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6978565796991115>

³ Texto extraído da dissertação, em produção no âmbito do PPGEDU – Programa stricto sensu em Educação, Mestrado e Doutorado – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen-RS.

integral, como acreditamos, e sensível à diversidade de necessidades e capacidades dos/as estudantes. A análise detalhada dos dados coletados nos diferentes estudos sobre a arte na educação especial apresenta desafios e potenciais soluções para integrar efetivamente as práticas artísticas no currículo escolar.

Nesse sentido, discutimos com os encontros do Estado do Conhecimento desta tema podem ser aplicadas para enriquecer as políticas educacionais e práticas pedagógicas, enfatizando a arte como uma força transformadora capaz de influenciar positivamente a educação inclusiva, o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades e capacidades individuais, as expressões e manifestações das subjetividades e, por extensão, contribuir com a interação social, as convivências e experiências das pessoas especiais na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

O estado do conhecimento, não somente na educação especial, requer um levantamento bibliográfico adequado, com uma pesquisa que investigue a sua contextualização e as produções para conhecer o que está em estudo e, assim, criar perspectivas para novas pesquisas e para equacionar os problemas. Entende-se que, conforme as reflexões do professor e historiador Alfredo Bossi (2001), a arte na educação possui um poder transformador, pois permite que o aluno/a desenvolva um trabalho que engloba a mente, o coração, os olhos, os ouvidos, as mãos; que pensa, recorda, sente, observa, escuta, fala, toca e experimenta. Há de se convir que o processo de inclusão está em expansão em termos de pesquisas, de ciência e experiências e, de algum modo, em consolidação, à medida que é mais debatido, difunde e enaltece o contexto social e político-educacional, pois envolve formas de participação dos indivíduos no ambiente escolar e na sociedade, envolve o aprendizado e enfrenta o sentido de autonomia que implica diretamente o presente e o futuro de cada indivíduo.

Mesmo que alguns/as autores/as não reconheçam o termo Estado do Conhecimento como sinônimo de Estado da Arte, as pesquisadoras Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau e Joana Paulin Romanowski (2014), ambas doutoras em educação, afirmam que o Estado do Conhecimento

[...] ‘não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas’, ou mesmo ‘examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem; a avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico-metodológico e, mesmo, as tendências de investigação’ (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167 – destaque dos autores).

Podemos compreender que as duas terminologias dizem respeito ao mesmo tipo de pesquisa. A socióloga e investigadora educativa Graciela Messina (1999, p. 1) define Estado da Arte como “um mapa que nos permite continuar” os estudos, avançar na amplitude e na profundidade das tematizações, permite ao/à pesquisador/a organizar, de maneira inteligível e sistematizada, contínuos “discursos que em um primeiro exame se apresentam descontínuos e contraditórios. Em um Estado da Arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática do que está se pesquisando” (Messina, 1999, p. 1).

Para o sociólogo Zygmunt Bauman (2000, p. 14), nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem – certamente não antes que seja tarde demais e quando as respostas, ainda que corretas, já se tornaram irrelevantes. A arte aqui, neste contexto, é o modo como as coisas são feitas. Isso implica diretamente a expressão das subjetividades, as identidades e originalidade com que cada indivíduo, da educação especial especificamente, desenvolve suas ações, seus modos e tempos de aprender e de fazer. Nessa dinâmica de respeito, auxílio e valorização, se desenvolve com mediação docente, aprende, se relaciona, se expressa e constrói sua autonomia.

Em pesquisa realizada em 16 de novembro de 2022, com três palavras-chave, sendo, “contribuições da arte”; “desenvolvimento da aprendizagem de estudantes” e; “necessidades educacionais especiais”, no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também no Banco de Dados de Periódicos da CAPES, fizemos três movimentos. No primeiro, pesquisamos cada palavra-chave, ou descritor, em separado. No segundo movimento inserimos duas palavras a cada busca, sendo “contribuições

da arte *and* desenvolvimento da aprendizagem de estudantes”. Ainda nesse movimento, adicionamos “contribuições da arte *and* necessidades educacionais especiais”. Após esse movimento, buscamos “desenvolvimento da aprendizagem de estudantes *and* necessidades educacionais especiais”. Para encerrar as buscas no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES e no Banco de Periódicos da CAPES, inserimos as três palavras-chave que elegemos para a pesquisa.

Nas buscas realizadas no banco de dados de teses e dissertações e, também no banco de dados de periódicos da CAPES, com as palavras-chave postas de modo individual, obtivemos, com a palavra-chave “contribuições da arte”, 85 (oitenta e cinco) resultados. Ao analisar os primeiros resultados, por ordem de relevância, verificamos que 5 (cinco) textos apresentam proximidade com a temática desse projeto, conforme quadro a seguir:

Quadro 01 – Resultados da pesquisa com a palavra-chave “contribuições da arte”

Autor/a	Tipo	Título	Ano
MACHADO, Cristiana Lopes; STOLTZ, Tania	Artigo	Arte, Criatividade e Desenvolvimento Socioemocional de Alunos com Altas Habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vygotsky	2017
BELTRAMI, Flávia Gurniski; MORI, Nerli Nonato Ribeiro.	Artigo	Arte e educação especial: narrativas e criações artísticas.	2019
FERRACIOLI, Hellen Cristhina; VITALIANO, Célia Regina.	Artigo	Arte-Educação e educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma Pesquisa Bibliográfica.	2017
ARAÚJO, Christiane Guimarães de	Tese	Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino-aprendizagem na Educação Básica	2018
ROSSETTO, Tania Regina.	Tese	Arte como trabalho criador: produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual	2018

Fonte: elaboração da parte autora com base na pesquisa nos bancos de dados da CAPES.

Após, realizamos uma busca no banco de dados, para a qual foram utilizadas duplas de palavras-chave, inicialmente a busca foi pelo descritor “contribuições da arte *and* desenvolvimento da aprendizagem de estudantes”, para o qual retornaram 15 (quinze) trabalhos. Desses, apenas 3 (três) se aproximaram da temática de pesquisa, conforme expresso no quadro que segue.

Quadro 02 – Resultados da pesquisa com a palavra-chave “contribuições da arte *and* desenvolvimento da aprendizagem de estudantes”

Autor/a	Tipo	Título	Ano
VIEIRA, Alexandro Braga; LACERDA, Lara Lacerda Regina Cassani; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva.	Artigo	Contribuições da Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica na educação especial da Rede Municipal de Vitória/ES	2019
MARQUES, Edite Colares Oliveira; MENDES, José Ernandi.	Artigo	O ensino de artes no currículo da educação básica no contexto atual: Contradições e desafios.	2022
SILVA, Ana Rita da; ZANATTA, Beatriz Aparecida.	Artigo	Teoria histórico-cultural e suas contribuições para o ensino de artes visuais.	2020

Fonte: elaboração da parte autora com base na pesquisa nos bancos de dados da CAPES.

Ainda, efetivamos uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações e no Banco de Dados de Periódicos da CAPES pelo descritor “desenvolvimento da aprendizagem de estudantes *and* necessidades educacionais especiais”, a qual retornou 39 (trinta e nove) resultados. Dentre esses resultados, aproximaram-se da aludida questão 2 (dois) textos, que estão representados no quadro abaixo.

Quadro 03 – Resultados da pesquisa com a palavra-chave “desenvolvimento da aprendizagem de estudantes *and* necessidades educacionais especiais”

Autor/a	Tipo	Título	Ano
CRUZ, Frederico; NOGUEIRA, Ana; CRUZ, Sergio.	Artigo	Conceitos científicos em sala de aula: multiplicidade de sinais em LIBRAS e possíveis dificuldades na aprendizagem.	2020
CARLOU, Amanda.	Artigo	Estratégias pedagógicas para ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais.	2018

Fonte: elaboração da parte autora com base na pesquisa nos bancos de dados da CAPES.

Os movimentos de busca para construir o Estado do Conhecimento não apresentaram resultados em grande volume, mas os dados que encontramos são relevantes e se aproximam da proposta contida nesse estudo.

O último movimento enfatizou uma busca pelas três palavras-chave eleitas em conjunto, o que não resultou em nenhum texto. Em resumo, a pesquisa que compõem o Estado do Conhecimento resultou no acesso a 139 (cento e trinta e nove) textos. Todavia, o assunto tratado em muitos desses textos não estava condizente com a temática que esse artigo pretende analisar.

Após uma primeira análise, selecionamos 10 (dez) textos para leitura e análise mais aprofundada. Por meio da análise desses textos, 5 (cinco) trabalhos foram eleitos para fundamentar e enriquecer o projeto e compor as bases teóricas da presente pesquisa, sendo 2 (duas) Teses e 3 (três) artigos. No entanto, pode-se acrescer mais referenciais que fundamentam o tema em tratamento, a partir da bibliografia escolhida.

Os filtros de referência para realizar os levantamentos de dados foram definidos como: últimos cinco anos e; produções acadêmicas na área de educação. Os trabalhos selecionados pelo filtro foram escolhidos por ordem de relevância entre os 20 (vinte) primeiros trazidos pelo buscador eletrônico do banco de dados de periódicos e teses e dissertações da CAPES. A partir das seleções de trabalhos que, de algum modo, pudessem se aproximar de nossos objetivos, envolvemo-nos nas leituras de resumos, palavras-chave e sumário. Inicialmente, obedecemos a classificação da autoria dos materiais por considerar a credencial mais significativa para enquadrar o trabalho.

Pela leitura dos títulos, dos resumos, das palavras-chave e dos sumários, foram selecionados trabalhos que se enquadram na temática de pesquisa e podem contribuir com as análises, diálogos e construção dessa pesquisa, que se pergunta pela arte no currículo escolar como possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Os procedimentos para seleção estão divididos em dois momentos. Primeiramente, analisamos os dados objetivos dos trabalhos selecionados como identificação e quantificação. No segundo momento, realizamos os aprofundamentos das teses e dissertações e artigos, a fim de verificar a consistência e aproximação com o tema e em particular com as palavras chaves.

Passamos a expor as compreensões que o material selecionado no Estado do Conhecimento desenvolve. Desse modo, Christiane Guimarães Araújo (2018), em sua tese “Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica” apresenta uma análise geral da arte, como base do processo de ensino-aprendizagem para as demais áreas do conhecimento no contexto escolar inovador. Destaca que os/as professores/as de arte atestam que, muitas vezes, a gestão escolar – direções, coordenações e supervisões - entende a disciplina de arte como entretenimento, assim requisita que os/as docentes atuem ainda com uma contraproposta do ensino de arte, principalmente no que se refere à organização de lembranças, murais decorativos, coreografias, músicas e peças de teatro para datas comemorativas da escola.

Essas ações, por vezes, ainda não consideram as circunstâncias, o contexto, os conteúdos específicos da área. Essa realidade, portanto, suscitou a relevância de investigar como a gestão da escola, considerada inovadora, entende e promove a área de arte em sua escola, enquanto componente curricular obrigatório, nas ações/projetos extracurriculares e nos eventos/comemorações escolares. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional Brasileira (LDBEN, Lei n. 9394/1996) garantiu alguns direitos dessa área na educação básica, que nortearam o/a profissional para os pressupostos das linguagens que devem ser desenvolvidos com os/as estudantes. Desse modo, parece que há um esforço para uma abertura e quem sabe um novo ‘suspiro’ para essa dependência tão desafiadora da arte na escola.

Em nossa percepção, com base na leitura da tese a “Arte Como Trabalho Criador: produção de Significados na Educação de Pessoas com Deficiência Intelectual”, de Tânia Regina Rossetto (2018), compreendemos que a potencialidade de cada aluno/a pode ser amplamente explorada, desde que se possa integrá-los/as de forma eficiente nos grupos de interação e, assim ajudá-los/as cada vez mais a obter conhecimentos para realização de novas experiências. Portanto, a integração da arte com os/as alunos/as que não possuem deficiência intelectual, com os/as alunos/as com deficiência mental, torna-se fundamental na construção da identidade e da consciência, porque facilita compreender suas inserções e participações na sociedade. O sentido correto do uso da arte - através de trabalhos manuais, como desenhos, pinturas e colagens - inclusiva, possibilita aos/às estudantes uma transição mais tranquila entre o mundo real e o fictício, o concreto e o imaginário e pode produzir reflexões sobre o mundo, sobre si mesmo, compreender a realidade, os contextos e as identidades.

O artigo de Amanda Carlou (2018), intitulado “Estratégias pedagógicas para ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais”, tem como objetivo discutir a inclusão educacional das crianças com necessidades especiais, a partir do conceito de adaptação pedagógica. Não poucas vezes, não sabemos ou entendemos sobre sua vida, sua dimensão emocional, pois somos orientados/as a ter maior atenção com a parte didático-epistemológica, que é na qual aparece mais a defasagem no desenvolvimento educacional.

Em termos legais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007), outorgada pela ONU, em 2006, e ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008 (Brasil, 2008a) e pelo Decreto Executivo n. 6.949/2009. (Brasil, 2009), sistematiza os estudos e debates mundiais, cria uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social.

A partir da década de 90, com o incremento dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação, surge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. A inclusão veio para garantir o direito de todos/as a uma educação de qualidade em nível mundial. Nessa perspectiva, é necessário que os sistemas educacionais se plane-

jem e se organizem considerando a inserção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras que atendam à diversidade dos alunos e ofereçam respostas às suas individualidades.

As professoras Hellen Cristhina Ferracioli e Célia Regina Vitaliano (2017), em seu texto “Arte-educação e educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma pesquisa bibliográfica”, começam seu artigo com a fala “A arte questiona, aponta, deixa dúvida” (Ferracioli; Vitaliano, 2017, p. 01), porque, para as autoras, a arte é uma caixinha de surpresas, que nos faz questionar, duvidar e ficar de ‘queixo caído’. Ela é reinventada a todo momento e é tão única quanto as habilidades de cada ser humano. Mas, ao mesmo tempo em que nos diferencia, ela também nos une e aproxima, carrega consigo as marcas de um povo e de uma época. A arte celebra a diversidade do mundo e respeita as diferenças entre grupos, ao mesmo tempo em que valoriza as individualidades que nos tornam únicos/as. Ela, a arte, permite a coexistência do plural, do singular e a torna uma ferramenta poderosa para a inclusão. E é exatamente nesse sentido que a arte, ensinada nas escolas regulares, torna-se ainda mais importante, diante dos novos desafios que surgem com a proposta de uma educação para todos/as.

A Educação Inclusiva, que valoriza a diversidade do público estudantil e objetiva promover a educação conjunta de todos/as os/as alunos/as, têm nos caminhos do ensino de arte uma intersecção natural. Quando o/a professor/a de arte se deparam com um/a aluno/a com necessidades educacionais especiais em sua turma, essa interação se torna ainda mais desafiadora. Demanda uma postura docente diferenciada e uma abordagem distinta de toda a escola em relação às práticas habituais de ensino e avaliação. Mas, como toda inovação, a Educação Inclusiva pode gerar incertezas e questionamentos sobre como educar um/a aluno/a com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na classe comum. Por isso, é importante buscar conhecimento sobre o que já foi cientificamente investigado e escrito a respeito do ensino de arte em escolas inclusivas ou da teoria existente sobre o desenvolvimento de habilidades artísticas em aluno/as com NEE no contexto da classe comum. É exatamente nessa perspectiva que esse estudo busca compreender a arte. Ferracioli e Vitaliano (2017) procuram, com seu artigo,

identificar e analisar as investigações mais recentes desenvolvidas nas áreas da arte-educação e da educação especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Afinal, como dizem Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera busca de informações, mas sim um processo de descoberta e construção do conhecimento”. Essa é a preocupação central que motiva a presente pesquisa.

As pesquisadoras Cristiana Lopes Machado e Tania Stoltz (2017), por fim, publicaram o texto intitulado “Arte, Criatividade e Desenvolvimento Socioemocional de aluno/as com Altas Habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vygotsky”. O referido artigo, de caráter qualitativo e natureza exploratória, se desenvolveu com o objetivo de investigar as implicações da arte e da criatividade para o desenvolvimento socioemocional de alunos/as com AH/SD no contexto inclusivo.

A análise dos dados sugere que esses/as alunos/as, participantes da pesquisa de Machado e Stoltz (2017), recorrem a atividades artísticas e criativas como uma forma de expressar seus sentimentos e emoções, usam a arte e a criatividade como ferramentas para enfrentar desafios e situações conflituosas. Além disso, eles/as exploram a arte e as atividades criativas como meios de resiliência, bem como para expressar sua imaginação, inovação e criatividade.

No entanto, mesmo que a arte desempenhe um papel significativo no desenvolvimento desses/as alunos/as e facilite a expressão de sua imaginação e criatividade, os/as participantes da pesquisa apontam que a escola em que estudam oferece poucas oportunidades nesse sentido. A escola é percebida por priorizar atividades mecânicas e repetitivas em detrimento da criatividade. Embora os/as alunos/as gostem da escola e reconheçam sua importância para seu futuro, eles/as a veem como cansativa e monótona. Portanto, esse estudo destaca a necessidade de integrar atividades criativas e artísticas nas práticas de ensino, especialmente para alunos/as com altas habilidades/superdotação, uma vez que a arte pode desempenhar um papel fundamental na promoção de seu bem-estar emocional (Machado; Stoltz, 2017).

Considerando o panorama apresentado pelo material selecionado no estado do conhecimento, percebemos a necessidade premente de aprofundamento e intervenção no contexto da educação inclusiva, especialmente no que tange à integração da arte como ferramenta faci-

litadora do processo de ensino-aprendizagem. Os estudos de Araújo (2018), Rossetto (2018), Carlou (2018), Ferracioli e Vitaliano (2017), Machado e Stoltz (2017), entre outros, evidenciam lacunas significativas na compreensão e implementação efetiva de práticas inclusivas nas escolas. A gestão escolar muitas vezes subestima o papel da disciplina de arte, relegando-a a atividades secundárias ou meramente decorativas, enquanto os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais, enfrentam obstáculos para acessar experiências artísticas significativas. Apesar dos avanços legais e das discussões acadêmicas, persistem desafios no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam efetivamente a inclusão e o desenvolvimento socioemocional de todos/as os/as alunos/as.

É nesse sentido que o presente estudo se propõe a contribuir para a construção de práticas mais inclusivas e eficazes, que reconheçam e valorizem o potencial da arte como um instrumento transformador na educação, ao apresentar a necessidade de as gestões e as docências, os sistemas e as famílias, a comunidade, pensar, dialogar, debater e desenvolver propostas pedagógicas específicas para as classes de atendimento especializado. Através da investigação das lacunas identificadas e da busca por soluções, espera-se promover uma educação mais igualitária e enriquecedora para todos/as os/as estudantes, alinhada aos princípios da diversidade e da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo explora as interseções entre arte, educação especial e inclusão, através de uma revisão da literatura que constitui o Estado do Conhecimento. Analisamos e categorizamos a literatura existente nestas áreas. Os resultados das buscas bibliográficas revelam que, apesar de um volume considerável de trabalhos, apenas uma fração se alinha diretamente com a temática de pesquisa deste texto. Destacamos, nesse sentido, uma lacuna significativa no entendimento e na prática da integração efetiva da arte na educação inclusiva ao se tratar de aprendizagem escolar que constitui as bases de conhecimento para a autonomia dos indivíduos em AEE tendo em vista suas vivências e experiências sociais.

As análises realizadas sublinham a importância crucial da arte como uma ferramenta pedagógica transformadora, que não apenas apoia o desenvolvimento cognitivo e emocional dos/as estudantes, mas também promove a inclusão de maneira significativa e substancial. Os estudos selecionados e discutidos nesta pesquisa reforçam a ideia de que a arte enquanto componente curricular não deve ser vista como um elemento periférico ou acessório no cotidiano escolar e, especialmente na sala de aula, mas como um componente essencial que enriquece a experiência educacional dos/as alunos/as, especialmente aqueles/as com necessidades educacionais especiais.

No entanto, observamos que, na prática, muitas escolas ainda relegam a arte a um papel secundário, frequentemente limitada a atividades decorativas ou comemorativas, sem integração plena ao processo pedagógico e ao desenvolvimento integral do/a aluno/a. Este estudo destaca, portanto, a necessidade de uma mudança paradigmática nas políticas educacionais e nas práticas escolares, para que a arte seja efetivamente incorporada como um pilar fundamental na educação inclusiva.

Além disso, este trabalho aponta para a necessidade de uma contínua pesquisa e desenvolvimento em políticas que priorizem a arte na educação. Sugere que futuros estudos devem explorar ainda mais as formas de implementação de práticas artísticas inovadoras e inclusivas nas escolas. Isso não apenas enriquecerá a educação escolar, mas também tem condições de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e justa.

Em conclusão, esta pesquisa reafirma o valor inestimável da arte no currículo escolar como pedagógica e socialmente relevante na educação como um meio de transformação social e pessoal, e como um direito de todos/as os/as estudantes. Ela chama atenção para as deficiências atuais no sistema educacional no que diz respeito à integração da arte e propõe caminhos para que futuras pesquisas e práticas pedagógicas possam melhor atender às demandas de um currículo inclusivo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Christiane Guimarães de. **Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino aprendizagem na Educação Básica.** 2018, 207f. Tese (Doutorado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MT, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Jorge Zahar, 2000.

BELTRAMI, Flávia Gurniski; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Arte e educação especial: narrativas e criações artísticas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 32, n. e81, p. 1-23, 2019.

BOSSI, Alfredo. **Reflexões Sobre a arte**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001. 80p.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria Especial dos Direitos Humanos, set. 2007.

BRASIL. **Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, ago. 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2008.

CARLOU, Amanda. Estratégias pedagógicas para ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá/PR, v. 18, n. 205, p. 03-11, 2018.

CRUZ, Frederico; NOGUEIRA, Ana; CRUZ, Sergio. Conceitos científicos em sala de aula: multiplicidade de sinais em LIBRAS e possíveis dificuldades na aprendizagem. **Revista e-Mosaicos**, Rio de Janeiro/RJ, v. 9, n. 22, set./dez. 2020.

FERRACIOLI, Hellen Cristhina; VITALIANO, Célia Regina. Arte-Educação e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma Pesquisa Bibliográfica. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá/PR, v. 20, n. 1, p. 117-132, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36966>. Acesso em: 11 nov. 22.

MACHADO, Cristiana Lopes.; STOLTZ, Tania. Arte, Criatividade e Desenvolvimento Socioemocional de Alunos com Altas Habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vygotsky, **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 30, n. 58, p. 441-454, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37784>. Acesso em: 05 maio 2023.

MARQUES, Edite Colares Oliveira; MENDES, José Ernandi. O ensino de artes no currículo da educação básica no contexto atual: Contradições e desafios. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 26, n. esp. 4, p. e022115, 2022.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, México, n. 19, p. 145-207, 1999.

ROSSETTO, Tania Regina. **Arte como trabalho criador**: produção de significados na educação de pessoas com deficiência intelectual. 2018, [n.p.]. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2018.

SILVA, Ana Rita da; ZANATTA, Beatriz Aparecida. Teoria histórico-cultural e suas contribuições para o ensino de artes visuais. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e3500063, 2020.

VIEIRA, Alexandro Braga; LACERDA, Lara Lacerda Regina Cassani; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. Contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica na educação especial da rede municipal de Vitória/ES. **Revista Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória/ES, a. 15, v. 20, n. 48, p. 132-153, jan./jul. 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba/PR, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

CONSTRUINDO UM FUTURO SEGURO: AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E RESILIÊNCIA DIANTE DA VIOLÊNCIA

Simone Cristina Cestari Shigaki¹

Luci Mary Duso Pacheco²

Neste capítulo, mergulharemos profundamente no universo do desenvolvimento infantil na primeira infância, buscando compreender suas características intrínsecas e os possíveis impactos das experiências negativas nesse processo vital. Exploraremos não apenas os marcos de crescimento físico e cognitivo, mas também a importância das interações sociais no molde desse desenvolvimento. Por meio da lente do sociointeracionismo, vamos desvendar como as relações com o ambiente e com os outros influenciam a construção do conhecimento e da identidade da criança nessa fase tão crucial.

Além disso, dedicaremos nossa atenção à mediação de conflitos na Educação Infantil, reconhecendo-a como uma ferramenta indispensável para fomentar ambientes educacionais que promovam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento integral e saudável da criança. Ao compreender como lidar com conflitos de forma construtiva e empática, os educadores podem criar espaços seguros e acolhedores, onde as crianças possam desenvolver habilidades sociais e emocionais fundamentais para sua jornada de vida.

É importante ressaltar que nossa abordagem será embasada em uma metodologia bibliográfica e qualitativa, conforme preconizado por Gil (2010). Essa escolha metodológica nos permitirá não apenas explorar amplamente o conhecimento acumulado sobre o tema, mas também analisar de forma contextualizada e aprofundada as dinâmicas envolvidas no desenvolvimento infantil e nas práticas educacionais direcionadas a essa faixa etária. Assim, estaremos preparados para enriquecer nossa discussão, oferecendo insights significativos e perspectivas relevantes para a compreensão e promoção do desenvolvimento infantil na primeira infância.

¹ Mestranda em Educação (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3773122784881108>

² Doutora em Educação (UNISINOS). Professora (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5121205972510282>

TRAJETÓRIA INFANTIL: DESVENDANDO OS EFEITOS DA VIOLÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância é um período extraordinário de descobertas e desenvolvimento, marcando os anos iniciais da vida de uma criança, desde o nascimento até aproximadamente os seis anos de idade. Essa fase é caracterizada por um crescimento acelerado, tanto físico quanto cognitivo e estabelece bases para a saúde e bem-estar ao longo da vida.

Piaget (1989) expõe a interação entre a maturação biológica e as ações sensório-motoras como fundamentais para o desenvolvimento infantil. Nos primeiros anos, as crianças passam por um notável crescimento físico e neurológico; essa maturação biológica fornece a base para aquisições sensoriais e motoras mais complexas. Durante uma sensório-motricidade, que abrange o nascimento até cerca de dois anos, a criança explora o mundo principalmente por meio dos sentidos e movimentos físicos. Piaget (1989) observou que os bebês, inicialmente, estão imersos em seus próprios corpos e ações reflexas. Com o tempo, essas ações se tornam mais intencionais, dando origem às primeiras coordenadas motoras.

Quanto aos estágios da sensório-motricidade, trazemos cinco fases descritas por Piaget (1989). Fase dos reflexos (0 - 1 mês): Os recém-nascidos exibem respostas reflexas, como agarrar ou tocar, sem consciência ou intencionalidade; Reações circulares primárias (1 - 4 meses): Os bebês começam a coordenar ações repetitivas centradas no próprio corpo, como chupar o dedo; Reações circulares secundárias (4 - 8 meses): As ações se tornam mais peculiares para o ambiente externo, com a reprodução de comportamentos que geram efeitos interessantes; Coordenação de esquemas secundários (8 - 12 meses): As crianças começam a coordenar várias ações em sequências mais complexas, como empurrar um brinquedo para alcançar outro e; Início da representação (12-18 meses): Surge a capacidade de representar mentalmente objetos ausentes, marcando o início da transição para o próximo estágio.

Piaget (1989) ressaltou que a interação entre a maturação biológica e as experiências sensoriais e motoras é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, a primeira infância é um período em que a criança construiu seu entendimento do mundo por meio da exploração sensorial e das ações motoras, formando as bases para estágios subsequentes de desenvolvimento.

Para melhor compreensão, utilizamos o seguinte exemplo Prático, considerando a fase dos reflexos (0 -1 mês). Imaginemos um recém-nascido que, ao sentir algo encostar em sua bochecha, automaticamente gira a cabeça e abre a boca, buscando instintivamente o estímulo. Esse comportamento é um reflexo de busca, uma resposta automática que ilustra a fase inicial da sensório-motricidade de acordo com Piaget (1989). Nessa fase, as ações da criança são predominantemente reflexas, estabelecendo uma base biológica para a exploração inicial do ambiente.

Noutro exemplo, referente à coordenação de esquemas secundários (8-12 meses), consideremos um bebê que, ao ver um brinquedo fora de alcance, começa a empurrar outro objeto em direção a ele. Nesse cenário, o bebê está demonstrando uma eficiência de esquemas secundários, combinando a ação de impulso (um esquema já aprendido) para alcançar um novo objetivo. Essa capacidade de coordenar várias ações em sequências mais complexas representa um avanço na sensório-motricidade, conforme delineado por Piaget (1989).

Além dos aspectos biológicos, o desenvolvimento cognitivo e emocional também é importante, como destaca Vygotsky (1998) ao introduzir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enfatizando que o aprendizado acontece quando a criança está engajada em atividades desafiadoras, mas ainda alcançada quando ela recebe apoio. Essa abordagem destaca a importância das interações sociais e do ambiente na construção do conhecimento.

Para Vygotsky (1998, p. 128), “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem”. Para essa afirmação, o psicólogo explica que ZDP se caracteriza como a distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, alcançado com a ajuda de um adulto mais competente ou de um colega mais capaz.

Entender a ZDP é crucial para orientar as práticas educacionais dos professores. Ao invés de focarem apenas nas habilidades já adquiridas pelas crianças, é essencial que os educadores direcionem sua atenção para o que elas estão prestes a alcançar com o apoio adequado. Isso ressalta a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, e evidencia a importância da avaliação educacional adequada nessa fase.

De acordo com Vygotsky (1998), são dois os elementos-chave da ZDP: o Nível de Desenvolvimento Atual (NDA), que trata das habilidades que uma criança pode realizar de forma independente, sem assistência e; o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), que é o conjunto de habilidades que uma criança pode alcançar com o suporte de um colega mais experiente.

Na educação infantil, a avaliação desempenha um papel importante no suporte ao desenvolvimento das crianças. À medida que os educadores acompanham o progresso dos alunos, eles oferecem apoio e orientação adequados para resolver problemas e superar desafios. No entanto, é essencial que esse apoio seja gradualmente reduzido à medida que as crianças desenvolvem autonomia e adquirem habilidades para realizar as tarefas de forma independente. Isso permite que os educadores avaliem não apenas o domínio de habilidades específicas, mas também a capacidade das crianças de aplicar seu conhecimento de forma autônoma e criativa.

A ZDP destaca a importância de tarefas verdadeiras e contextualizadas, que têm relevância para a vida da criança. Com a base na teoria de Vygotsky (1998), podemos tomar como exemplo (NDA), uma criança que realiza operações matemáticas simples, como adição e subtração, de maneira independente. Ao ser apresentada a problemas mais complexos que envolvem multiplicação, a criança ainda pode não conseguir resolvê-los sozinha. No entanto, com a orientação de um professor ou colega mais experiente, ela será, potencialmente, capaz de compreender e resolver esses problemas.

Este exemplo serve para nos mostrar que a ZDP é uma ferramenta importante para os professores em muitos momentos, como na hora da avaliação na educação infantil, destacando a importância do apoio às capacidades potenciais das crianças. Ao entender a ZDP, os docentes podem personalizar suas abordagens de ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e adaptado ao desenvolvimento exclusivo de cada criança.

De acordo com Montessori (2002, p. 12), “A grandeza da personalidade humana começa com o nascimento do homem. Essa afirmação, singularmente mística, leva a uma conclusão que talvez pudesse parecer estranha: a educação deveria ser iniciada desde o momento do nascimento”. Essa declaração revela uma dimensão transcendental ou profunda da natureza humana. A autora propõe uma visão de educação que não se limita aos anos posteriores à infância, mas que começa

desde o momento do nascimento. Essa perspectiva implica considerar a influência significativa do ambiente e das experiências iniciais na formação da personalidade e do desenvolvimento humano.

Montessori (2002) sugere que a educação não deve ser concebida como um processo que se inicia apenas na idade escolar, mas como uma jornada desde os primeiros momentos da vida. Compreendemos então, a importância do ambiente escolar bem-preparado, da autonomia da criança e do papel ativo do professor na facilitação do desenvolvimento integral desde a infância.

Se considerarmos a faixa etária de 4 a 5 anos em uma escola de Educação Infantil, um exemplo prático envolve a implementação de um projeto de horta escolar interativa, para promover o desenvolvimento integral das crianças, associando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Após planejar a atividade, o primeiro passo seria o professor introduzir o conceito de plantio e crescimento de plantas de maneira lúdica, explicando para as crianças, a importância das plantas para a vida. Posteriormente, as crianças participariam ativamente do processo, desde a preparação do solo até a plantação das sementes. Durante o cultivo, eles aprenderiam sobre cuidados básicos com as plantas, como regar e observar mudanças de crescimento. Finalmente, eles teriam a oportunidade de colher os frutos de seu trabalho e compartilhá-los com seus colegas e familiares, promovendo um sentimento de realização e comunidade.

Concluimos que a primeira infância é um período crítico de desenvolvimento, que envolve interações complexas entre fatores biológicos, cognitivos, emocionais e ambientais. Piaget (1989), Vygotsky (1998) e Montessori (2002) destacam a importância desses primeiros anos na formação da personalidade e das habilidades fundamentais para a vida. Ao compreender e aplicar os princípios desses teóricos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem enriquecedores e eficazes que promovem o desenvolvimento integral das crianças desde a mais tenra idade.

CONSTRUINDO HARMONIA: SOCIOINTERACIONISMO E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O socioconstrutivismo, também conhecido como sociointeracionismo, destaca a importância das interações sociais no processo

de aprendizagem, ressaltando a colaboração e a construção conjunta do conhecimento. Dois teóricos proeminentes nessa abordagem são Vygotsky (1998) e Piaget (1970, 1977, 1989).

Vygotsky (1998) enfatiza o papel fundamental das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Ele introduz o conceito de ZDP, como já visto, destacando a importância da orientação de adultos ou colegas mais experientes para impulsionar o avanço da criança em suas habilidades cognitivas. As interações sociais são cruciais para a aprendizagem, permitindo que a criança atinja um nível mais elevado de compreensão por meio da mediação social.

Por sua vez, Piaget (1970, 1977, 1989) também reconhece a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Ele enfatiza que as crianças constroem seu conhecimento por meio da interação com o ambiente e com os outros, buscando um equilíbrio entre suas estruturas mentais existentes e as novas informações. As interações sociais desempenham um papel vital ao apresentar desafios que estimulam a reorganização cognitiva, promovendo o desenvolvimento.

Tanto Vygotsky (1998) quanto Piaget (1970, 1977, 1989) convergem na compreensão da importância das interações sociais, enfatizando que a aprendizagem é um processo colaborativo e socialmente mediado. Suas contribuições fornecem bases teóricas sólidas para entender como o ambiente social influencia o desenvolvimento cognitivo infantil.

Aplicando as teorias dos autores citados, podemos elaborar uma situação que pode auxiliar o professor a trabalhar esses temas.

Quadro 01: Abordagem socioconstrutivista na prática

Contexto: Em uma sala de aula com crianças de quatro a cinco anos, o professor observa um conflito entre duas crianças, João e Maria. Elas brigando por um brinquedo estão gerando um ambiente de tensão.	
Identificação da ZDP (Vygotsky): O professor intervém, identificando a ZDP de ambos as crianças. Ele admite que, embora possa não ter as habilidades permitidas para resolver o conflito de forma independente, as crianças estão prontas para aprender com a sua orientação (de adulto).	Mediação e diálogo (Piaget): O professor reúne João e Maria para uma conversa mediada, incentivando-os a expressar seus sentimentos e perspectivas sobre a situação. Isso reflete a abordagem de Piaget, destacando o papel do conflito na construção do entendimento moral.

<p>Aprendizado Colaborativo (Vygotsky): O professor propõe uma atividade colaborativa para resolver o conflito. Talvez, sugira que João e Maria trabalhem juntos para criar uma regra sobre o compartilhamento de brinquedos. Isso mostra o aprendizado colaborativo, no qual as crianças auxiliam umas às outras na resolução de problemas.</p>	<p>Reflexão e Internalização (Piaget): Após a resolução do conflito, o professor estimula uma reflexão sobre a experiência; incentiva as crianças a pensarem sobre como resolverem o problema e como poderiam agir de forma diferente na próxima vez. Esse processo se alinha com a visão de Piaget sobre a internalização de regras morais por meio da reflexão.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas obras de Piaget (1970, 1977, 1989) e Vygotsky (1998).

Ponderamos que, ao aplicar essas abordagens, o professor pode resolver o conflito imediatamente e promover o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, construindo habilidades de resolução de problemas e promovendo relações saudáveis na sala de aula.

Para Piaget (1970, 1977, 1989), a interação social contribui na construção do conhecimento, pois as crianças interagem com o ambiente e com os outros, assimilando e acomodando informações para formar esquemas mentais. Considerando essa teoria, ponderamos que, nas interações sociais, na resolução de conflitos cognitivos, ao discutir diferentes perspectivas com seus pares, as crianças confrontam suas próprias ideias, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Para o autor, as interações sociais, especialmente em contextos morais e éticos, são positivas para o desenvolvimento moral da criança. O confronto com diferentes pontos de vista e normas sociais auxilia na construção de princípios éticos.

Vygotsky (1998) defende que a aprendizagem ocorre de maneira significativa por meio da interação social. A linguagem contribui nas interações sociais, sendo uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo. Por meio da linguagem, as crianças internalizam conceitos e desenvolvem suas capacidades intelectuais. Ambos os teóricos concordam que a interação social é fundamental para o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise sobre o desenvolvimento infantil na primeira infância e o papel das interações sociais, aliada à mediação de conflitos na Edu-

cação Infantil, revela a complexidade e a importância desses aspectos para o crescimento saudável das crianças. Ao explorarmos as teorias do sociointeracionismo, de Vygotsky (1998) e Piaget (1970, 1977, 1989), pudemos compreender como as interações sociais desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

A mediação de conflitos surge como uma estratégia essencial para promover ambientes educacionais propícios ao aprendizado e ao desenvolvimento integral. Ao fornecer às crianças ferramentas para lidar com conflitos de forma construtiva e empática, estamos contribuindo para sua formação como cidadãos responsáveis e resilientes.

Nesse sentido, é crucial que educadores e profissionais da área estejam cientes da importância de criar ambientes seguros e acolhedores, nos quais as crianças possam desenvolver suas habilidades sociais e emocionais de maneira saudável. Por meio da aplicação de práticas embasadas no sociointeracionismo e na mediação de conflitos, podemos promover experiências educacionais enriquecedoras que estimulam o crescimento e o bem-estar das crianças na primeira infância.

Portanto, é fundamental que continuemos a explorar e a aprimorar essas abordagens, reconhecendo sua relevância no contexto educacional e seu impacto positivo no desenvolvimento infantil. Ao investirmos nesses aspectos, estamos investindo no futuro das crianças e na construção de uma sociedade mais equitativa e empática.

REFERÊNCIAS

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MONTESSORI, Maria. **A mente absorvente da criança**. São Paulo: M. Livros, 2002.
- PIAGET, Jean. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- PIAGET, Jean. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

DIÁLOGO ENTRE TRADIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FAMÍLIA NA ERA CONTEMPORÂNEA

Jair Antônio Zancan¹

INTRODUÇÃO

A instituição familiar, ao longo dos séculos, tem sido o epicentro das relações humanas, moldando identidades, transmitindo valores e desencadeando reflexões sobre o papel do indivíduo na sociedade. Entender a dinâmica e a evolução desse núcleo primordial é essencial para compreendermos não apenas as transformações sociais, mas também as complexidades que permeiam as relações familiares na contemporaneidade.

Neste capítulo, mergulharemos em uma jornada que atravessa séculos de história, desde a estrutura patriarcal da família clássica até as múltiplas configurações familiares que caracterizam a era moderna. Partiremos de uma análise sobre os pilares fundamentais que sustentam o entendimento da família: a abordagem científica, embasada em pesquisas e conhecimento acumulado, e a perspectiva empírica, enraizada nas vivências e experiências transmitidas ao longo das gerações.

Exploraremos a responsabilidade da família na formação das crianças, examinando os valores que permeiam essa educação familiar e sua influência na construção da identidade pessoal. Ao longo dessa investigação, confrontaremos conceitos e modelos tradicionais com as demandas e desafios da vida contemporânea, marcada por inovações tecnológicas, globalização e uma multiplicidade de arranjos familiares.

À luz dessas reflexões, lançaremos um olhar crítico sobre as transformações ocorridas nos papéis parentais, na estrutura familiar e na transmissão de valores ao longo do tempo. Concluiremos com uma análise sobre a importância do diálogo, da ética e da flexibilidade na construção de relações familiares saudáveis e resilientes em um mundo em constante mudança.

¹ Mestre em Educação (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5368924121489710>

A influência do contexto familiar descrito acima se faz sentir de maneira significativa na relação das crianças e jovens com a escola e com os processos de avaliação educacional. Em famílias nas quais os valores tradicionais são fortemente enraizados, como o respeito, a responsabilidade e o compromisso, é provável que os estudantes encarem a educação como uma prioridade e valorizem o processo de aprendizagem. Nesse cenário, a participação dos pais na vida escolar dos filhos tende a ser mais ativa, com acompanhamento regular das atividades escolares, estímulo ao estudo e apoio nas tarefas acadêmicas, o que pode refletir em melhores desempenhos nas avaliações.

Por outro lado, em famílias em que há uma terceirização da educação, com menor envolvimento dos pais devido a jornadas de trabalho extenuantes ou à delegação da responsabilidade educacional para instituições escolares e outros cuidadores, a relação com a escola pode ser mais distante e menos valorizada. Nesses casos, os estudantes podem apresentar menor motivação para o aprendizado, dificuldades de concentração e menor comprometimento com os estudos, o que pode se refletir em resultados menos satisfatórios nas avaliações educacionais. Além disso, a falta de suporte emocional e encorajamento por parte da família pode impactar negativamente a autoestima e o bem-estar dos estudantes, influenciando indiretamente em seu desempenho acadêmico. Assim, a relação entre o contexto familiar e a avaliação educacional é intrínseca, destacando a importância de uma parceria entre família e escola para o sucesso acadêmico e desenvolvimento integral dos alunos.

PILARES: PALAVRAS INICIAIS

Para explorar qualquer assunto com profundidade, é vital considerar dois pilares fundamentais: a abordagem científica, baseada em pesquisas e conhecimento acumulado ao longo da história e; a perspectiva empírica, enraizada em nossas próprias vivências, experiências e saberes transmitidos por gerações anteriores. Neste contexto, vamos estabelecer um diálogo entre o empirismo e os estudos científicos.

Nesse cenário, vamos examinar a responsabilidade da família na formação das crianças, um papel crucial na construção de suas identidades pessoais. É essencial considerar os valores que permeiam essa educação familiar e que são transmitidos aos filhos ao longo do caminho.

A Era Moderna, que corresponde aos séculos XV a XVIII é marcada pelo desenvolvimento industrial e conseqüente surgimento do capitalismo, o que resultou em mudanças econômicas, sociais e culturais. É possível observar, nesse período, uma modificação nos costumes, visto que ocorreu uma transição da família patriarcal clássica para o que se passou a chamar de família nuclear, formada pelo pai, pela mãe e pelos filhos, sinalizando transformações das relações familiares com a sociedade (Osterhammel, 2014).

Segundo Ariès (1981, p. 188) “esse grupo de pais e filhos, felizes com sua solidão, estranhos ao resto da sociedade, não é mais a família do século XVII, aberta para o mundo invasor dos amigos, clientes e servidores: é a família moderna”, configuração familiar reduzida, voltada mais para a valorização da intimidade familiar. Podemos notar que a família moderna se fecha para o mundo exterior, isso se reflete na estruturação do lar e na organização da casa por meio da separação dos cômodos, permitindo uma vida privada.

Compreender como fomos criados, o meio em que fomos criados e o processo dessa criação é imperativo para iniciarmos essa caminhada. A geração nascida na década de 80 e as gerações passadas década de 70, 60, por exemplo, nasceram em seios familiares com conceitos basilares muito fortes como trabalho, respeito, fé, compromisso, responsabilidade. O menino filho de agricultor já nos primeiros anos de vida acompanhava os pais na labuta da lavoura, acompanhando o dia a dia do árduo trabalho juntos dos irmãos no preparo, no plantio e na colheita, ali se dava a iniciação de formação dos valores, a importância do trabalho para o sustento de toda a família. Quando um pouco mais velho o menino já era incumbido de determinadas tarefas e responsabilidades, cuidar de animais, organização, limpeza de determinadas áreas da propriedade e assim o meio e o exemplo se tornavam aprendizado e formação de valores.

Nessa concepção de família nuclear, a mulher é a responsável pela administração do lar e pela educação dos filhos (dedicação ao lar, aos filhos e aos afazeres domésticos), enquanto o homem se comporta como provedor do sustento da família, sem exercer poder absoluto (visto que a mulher comanda o lar), mas com certa autoridade sobre a mulher e os filhos, resguardando a dignidade familiar. Nesse contexto, a mulher passa a ser denominada como ‘rainha do lar’, em que sua

perspectiva de realização pessoal se dá por meio do marido e dos filhos, ou seja, em virtude de sua qualidade em administrar o lar e cuidar dos filhos. Segundo Barros (2011, apud Rosa, 2013, p. 32): “A ‘rainha’ do lar tornou-se ‘escrava’ do lar. Recolhida ao âmbito restrito da família, a sua vida econômica, social, política e cultural atrofiou-se”.

Na convivência entre seus membros, a família vai construindo modos de se relacionar que, ao serem repetidos ao longo do tempo, acabam se transformando em padrões presentes nos comportamentos de seus membros e transmitidos através de gerações. A maneira de se comunicar, de expressar afetos, lidar com emoções, enfrentar conflitos, estabelecer fronteiras ou limites ao que é aceitável, estabelecer hierarquia, regras, exercer autoridade e se comportar diante delas são padrões que caracterizam a organização, a estrutura e o funcionamento familiar (Minuchin, 1982).

Todos os comportamentos resultantes destes padrões são sustentados por valores que os qualificam como mais ou menos éticos, de acordo com a moral social vigente em cada cultura. Nesse sentido, a família, como placenta cultural, célula *matter*, representa o alicerce para a transmissão e cultivo de valores às gerações futuras (Macedo, 2008).

Com a idade escolar, meio período era dedicado a escola, a aprendizagem de conhecimentos técnicos e; meio período aos trabalhos na propriedade ou no lar, mas a educação, os valores continuavam a ser da responsabilidade dos pais, os filhos iam crescendo e aprendendo junto de seus pais o que era essencial para a vida, participando da comunidade com compromissos e responsabilidades, tendo o trabalho como ferramenta do sustento da família.

Partindo do pressuposto que a família é um espaço privilegiado no processo de transmissão de valores, acreditamos que a complexidade e a dinâmica da vida moderna, bem como a mudança nos papéis familiares de pai e mãe, a elevação do número de crianças sob cuidado de funcionários e as atividades escolares/educativas em período integral caracterizam uma terceirização da tarefa de educar, fazendo com que as crianças cresçam inseridas em uma estrutura familiar ampliada pela participação de terceiros, que pode dificultar a satisfação de suas necessidades afetivas, emocionais e sociais (Martins Filho, 2012; Gomide, 2011; Kobarg; Sachetti; Vieira, 2006; Cervený; Kublikowski, 2010).

Nesse constante processo de mudança, pode-se observar que as questões de hierarquia e dos limites envolvendo a autoridade parental se esmorecem, fomentando a insegurança nos adultos, quanto aos valores e crenças que lhes foram transmitidas, o que, muitas vezes, resulta em conflitos intergeracionais expressos no interior das famílias (Santos, 2006; Morici, 2008).

Me ajuda pai, quero criar meus filhos, do jeito que meu pai criou a mim, me ajuda a vencer tantos empecilhos e acreditar no certo até o fim, que a força da verdade ainda vale, do jeito que valia lá de onde eu vim, pois temo que meu filho um dia fale, verdades mudam pai, não é assim. (Trecho da canção Pilares, composição de Miro Saldanha)

Essa é a angústia de muitos pais e mães, que seus filhos olhem dentro de seus olhos, tocando sua alma e digam “*verdades mudam pai, não é assim*”. A rotina desenfreada da atualidade tem transferido, de fato, a responsabilidade da maior parte da educação para a escola no período escolar, a rua e a sociedade no contraturno escolar e a rede social no restante do tempo, isso tem se mostrado cada vez mais no resultado desta transferência de responsabilidade e tutela na conduta e personalidade de nossos filhos.

Na contemporaneidade, distinguiram-se as inovações tecnológicas, a globalização, a consolidação do regime capitalista e uma grande recessão. Modificaram-se valores, crenças, vínculos, hábitos e costumes dos sujeitos sociais, surgindo uma multiplicidade de arranjos familiares. Com isso, fizeram-se necessárias alterações nos ordenamentos jurídicos que norteiam toda ordem legal da sociedade, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e o Código Civil de 2002, evidenciando-se profundas mudanças na concepção de família. Além disso, há os Projetos de Lei: Estatuto da Família (PL n. 6.583/2013) e Estatuto das Famílias (PL n. 2.285/2007), que demonstram conceitos antagônicos de família. Um defende o conceito de família no modelo tradicional, e o outro busca contemplar as demais configurações familiares existentes no Brasil.

As exigências da vida contemporânea apontam para uma revisão do modelo familiar predominante (família nuclear), abrindo espaço para várias outras configurações familiares. Medeiros (2014, p. 277) afirma que “Tomando por base o percurso da história, inferimos que a família em suas diversas configurações, é uma construção social, uma realidade mutável, sujeita a transformações constantes”.

Encontramos nesse contexto a ‘nova família’, que se caracteriza pelas diferentes formas de organização, relação e em um cotidiano marcado pela busca de inovação. Os arranjos diferenciados podem ser propostos de diversas formas, renovando conceitos preestabelecidos, redefinindo os papéis de cada membro do grupo familiar (Oliveira, 2009).

A partir dessas mudanças, surgem diferentes tipos de arranjos familiares que agora podem ser considerados como família (Szymanski, 2002). Seixas (2008) destaca que estamos vivenciando uma fase de rápidas transformações, caracterizada pela desestruturação dos valores estabelecidos e pela falta de novos valores relacionais sólidos e amplamente aceitos. No entanto, ele também sugere que é necessário um período de reflexão e questionamento para que possamos adotar criticamente nossos próprios valores.

Nesse contexto, Morin (2005) propõe que a relação entre pais e filhos no contexto educativo pode oferecer uma solução para esse conflito. Ele argumenta que, à medida que a sociedade se torna mais complexa, a ética se torna ainda mais crucial, pois os limites se tornam menos rígidos e coercitivos, permitindo que o conjunto social se beneficie das iniciativas individuais e das criações que emergem dessas relações.

Percebe-se, atualmente, nos mais diversos arranjos familiares, a inexistência ou mesmo falta parcial dos valores da família nuclear da Era Moderna, aqui cabe um questionamento: Será que ao longo dos séculos todos os valores mudaram? Percebemos que educar filhos é um processo particular de cada família, o qual exige ética, compreensão, responsabilidade e criatividade, pois seus reflexos contribuirão para a transformação tanto de pais quanto de filhos no decorrer dessa experiência.

Quando utilizamos nossa capacidade de amor, cuidado e afeto, nossas relações tendem a ser cada vez mais humanizadas e igualitárias, tornando a relação mais horizontalizada, com autoridade sem autoritarismo, sendo necessário desenvolvermos o exercício do diálogo, construindo soluções, criando um contexto favorável ao processo educativo. Desta forma, é imperativo que pais e filhos sejam capazes de dialogar, tornando a comunicação mais efetiva, incorporando essa prática como mais um valor ao convívio familiar.

Em tempos contemporâneos, torna-se indispensável um entendimento flexível e democrático da questão família, com sua dinâmica e multiplicidade de conceitos e configurações, desarraigando-se de julgamentos idealizados sobre a formação das famílias e suas vivências, tendo a percepção que a família é um conceito em constante construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta investigação sobre a evolução e os desafios enfrentados pela instituição familiar ao longo dos séculos, é inegável que a influência dessa estrutura social se estende além do âmbito doméstico, alcançando também o contexto educacional e as dinâmicas de avaliação. Desde as mudanças da família patriarcal para os arranjos familiares contemporâneos, observa-se uma variedade de valores e modelos que refletem as transformações sociais. Essa diversidade de perspectivas familiares não apenas molda a identidade e os valores dos indivíduos, mas também influencia diretamente sua relação com a escola e o desempenho nas avaliações educacionais.

A análise dos papéis parentais, da transmissão de valores e da dinâmica familiar nos confronta com a complexidade das relações humanas, mostrando como esses aspectos moldam as atitudes dos alunos em relação aos estudos e ao ambiente escolar. Famílias que valorizam a educação e proporcionam um ambiente de apoio e incentivo tendem a ter filhos mais motivados e engajados academicamente, refletindo-se em resultados positivos nas avaliações. Por outro lado, contextos familiares marcados por ausência de suporte emocional, falta de estímulo ao estudo ou priorização de outros aspectos da vida podem resultar em desafios acadêmicos para os alunos, refletindo-se em seu desempenho nas avaliações.

Assim, é fundamental reconhecer a interconexão entre a dinâmica familiar e o contexto educacional, destacando a importância de uma parceria entre família e escola para promover um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo. Ao abraçar a diversidade das famílias na era contemporânea, é possível cultivar valores como o respeito, a compreensão e a colaboração, fortalecendo não apenas os laços familiares, mas também a base para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora LCT, 1981.
- CERVENY, C.M.O.; BERTHOUD, C.M.E. **Visitando a família ao longo do ciclo vital**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Casa do Psicólogo, 2010.
- GOMIDE, P.I.C. **Pais presentes, pais ausente: regras e limites**. 10. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.
- KOBARG, A.P.R.; SACHETTI, V.A.R.; VIEIRA, M.L. Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 96-102, 2006.
- MACEDO, R. Pesquisa qualitativa com famílias e casais. In: GUERREIRO, I.C.Z; SCHMIDT, M.L.S.; ZUCKER, F. (Orgs.). **Ética nas pesquisas em Ciências Humanas, Sociais e na Saúde**. São Paulo/SP: Editora Aderaldo e Rothschild, 2008. p. 167-177.
- MINUCHIN, S. **Famílias, funcionamento e tratamento**. Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas, 1982.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 9. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 2005.
- OSTERHAMMEL, Jürgen. **A transformação do mundo: uma história global do século XIX**. Tradução: Marcos de Castro. São Paulo/SP: Editora Companhia das Letras, 2014.
- SEIXAS, M.R.A. Compete ao terapeuta de família trabalhar valores? In: MACEDO, R.M.S. (Org.). **Terapia familiar no Brasil na última década**. São Paulo/SP: Editora Rocca, 2008. p. 17-26.
- SZYMANSKI, Heloisa. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, n. 71, p. 9-23, set. 2002.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO IDEB: RUMO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA NO BRASIL

Ana Paula Duso¹
Edite Maria Sudbrack²

Ao longo das últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem passado por um processo contínuo de reflexão e aprimoramento de seus mecanismos de avaliação. Esse movimento é impulsionado pela busca incessante por garantir não apenas a qualidade do ensino oferecido, mas também o efetivo desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões. Nesse contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) emerge como uma importante ferramenta, fornecendo indicadores concretos que permitem não só acompanhar o progresso das escolas ao longo do tempo, mas também direcionar políticas públicas e recursos de forma mais assertiva e eficaz.

A introdução do IDEB, pelo governo federal, marcou uma mudança significativa na forma como a qualidade da educação é monitorada no Brasil. O IDEB é um importante indicador, projetado para avaliar a qualidade do ensino em todo o país, bem como, em cada unidade federativa, município e escola pública. Além de servir como uma ferramenta para acompanhar o aprimoramento da qualidade educacional com base em metas predefinidas, ele tem gerado debates acalorados sobre o tipo de abordagem de responsabilização que ele promove (Alves; Soares, 2013).

No entanto, por mais que os números apresentados pelo IDEB pareçam objetivos e tangíveis, há uma intrincada rede de questões subjacentes que merecem atenção e análise cuidadosa. A representatividade é uma dessas questões cruciais, especialmente quando se considera os grupos que, por diferentes motivos, encontram-se à margem do processo avaliativo. Afinal, a verdadeira medida da qualidade educacional não

¹ Doutoranda em Educação (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/4218870922819814>

² Doutora em Educação (UFRGS). Pró-reitora de ensino e docente (URI).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0913443167757014>

reside apenas nos resultados quantitativos apresentados pelos índices, mas também na capacidade de incluir e refletir as diversas realidades e contextos presentes no universo escolar brasileiro.

Desde a promulgação da Constituição Federal (CF), de 1988, o Brasil vem buscando incessantemente consolidar os direitos sociais, entre eles, o direito à educação como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e social. A CF estabeleceu não apenas a garantia desses direitos, mas também a criação de instrumentos para sua efetivação. Essas iniciativas visam não apenas avaliar a qualidade do ensino, mas também orientar políticas públicas e promover a equidade e a democratização do acesso à educação. No entanto, apesar dos avanços alcançados, persistem desafios, especialmente no que se refere à representatividade e à equidade no IDEB, o qual é frequentemente criticado por sua ênfase nos resultados gerais e sua insensibilidade às desigualdades sociais e educacionais. Diante desse contexto complexo, torna-se essencial repensar as práticas avaliativas, buscando promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes, em consonância com os princípios democráticos e os direitos garantidos pela Constituição.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A promulgação da Constituição Federal (CF), de 1988, marcou um avanço significativo na consolidação dos direitos sociais no Brasil, como evidenciado no artigo 6º, que reconhece diversos direitos fundamentais, incluindo educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social e proteção à maternidade e à infância (Brasil, 1988).

No que tange à educação, a CF estabeleceu uma seção dedicada exclusivamente a esse tema, exigindo a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), conforme estabelecido no artigo 212, § 3º, que determina que a distribuição dos recursos públicos deve priorizar as necessidades do ensino obrigatório e garantir padrões de qualidade e equidade, de acordo com o plano nacional de educação. Além disso, o artigo 214 prevê a elaboração de um PNE com duração decenal, visando à melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1988).

O PNE, por sua vez, estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, como uma fonte de informação para avaliar a qualidade da educação básica e orientar políticas públicas nesse nível de ensino. Essas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino nas escolas, promover uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira, contribuir para a redução das desigualdades e democratizar a gestão do ensino público (Souza, 2019).

Atualmente, existem várias avaliações da Educação Básica no Brasil, tais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Prova Brasil; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), *Programme for International Student Assessment* (PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); entre outras, cada uma com objetivos específicos e datas diversificadas (Souza, 2019).

Este estudo tem foco no IDEB, atentando para o fato de que é preciso olhar para além dos números, buscando compreender o contexto em que esses resultados estão inseridos e as nuances que podem influenciá-los. Somente assim será possível construir um panorama mais completo e fiel da realidade educacional brasileira, orientando ações e intervenções que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

O professor Almerindo Janela Afonso (1998) traz importantes contribuições para o tema da avaliação educacional. Segundo o autor, à medida que os governos capitalistas neoliberais iniciaram o desmantelamento da escola pública, a avaliação pedagógica, parte integral dos processos de ensino-aprendizagem, passou a ser conduzida por entidades externas aos quadros de professores públicos. Estas entidades, contratadas temporariamente por meio de consultoria terceirizada, assumiram a responsabilidade de avaliar alunos e instituições escolares.

O autor investigou os aspectos econômicos e políticos subjacentes, assim como os impactos desses projetos de avaliação no cotidiano escolar. Afonso (1998) destaca que os governos tratam a educação escolar como uma quase-mercadoria, submetendo-a às demandas do mercado para garantir qualidade. A avaliação educacional, que antes fazia parte

do ambiente escolar, agora está sendo utilizada como um instrumento para medir apenas resultados, negligenciando os processos educacionais.

Nesse contexto, os governos estão interessados em ampliar seu controle sobre a educação, os conteúdos científicos, os professores e a pesquisa, adaptando a escola às exigências irracionais de um mercado profundamente desigual. Afonso (1998) propõe uma avaliação formativa como uma alternativa para resgatar a natureza democrática da escola, fundamentada nas visões de mundo de Jürgen Habermas e Boaventura de Sousa Santos.

Diante do panorama apresentado, fica evidente a importância dos marcos legais, como a CF, de 1988, na consolidação dos direitos sociais, especialmente no que se refere à educação. A promulgação da CF marcou um avanço significativo ao reconhecer diversos direitos fundamentais, incluindo a educação, é preciso destacar que as avaliações educacionais devem ir além dos números, considerando o contexto em que estão inseridas e as nuances que podem influenciá-las. A importância de uma avaliação formativa, que resgate a natureza democrática da escola e valorize os processos educacionais em detrimento da mera mensuração de resultados precisa ser considerada. Assim, é necessário repensar as práticas avaliativas, buscando promover uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes, em consonância com os princípios democráticos e os direitos garantidos pela Constituição.

A REPRESENTATIVIDADE E A EQUIDADE NO IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizado como métrica de avaliação da qualidade do ensino no Brasil, é composto por dois componentes fundamentais: um indicador de aprendizado e outro de fluxo. Essa estrutura é frequentemente interpretada por refletir uma abordagem utilitarista clássica, na qual a ênfase recai sobre o resultado geral do sistema educacional, negligenciando as disparidades de desempenho entre os estudantes. Como observado por Waltenberg (2022, p. 3), “uma posição utilitarista clássica, que não atribui importância alguma à desigualdade de notas”, ou seja, para o autor essa abordagem parece desconsiderar a importância das desigualdades e os desafios enfrentados por grupos socioeconômicos menos privilegiados.

Considerando esse cenário, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu em 2020 um

debate sobre a inclusão da desigualdade no novo IDEB. Uma das sugestões propôs manter o componente N³ do IDEB como está atualmente, potencialmente incorporando a desigualdade como uma dimensão adicional, outra abordagem, considerada mais favorável pelo próprio idealizador do IDEB, Reynaldo Fernandes, sugere que a desigualdade não seja diretamente refletida no indicador, mas sim, que seja estabelecida como uma meta a ser perseguida pelas redes e escolas (Fernandes, 2007; Waltenberg, 2022).

Em essência, a proposta é de que o N do IDEB permaneça inalterado. O componente de aprendizado representado por N reflete a média de aprendizado em uma determinada escola, rede de ensino ou ente federado (Waltenberg, 2022). Como destacado anteriormente, a possibilidade de incorporar uma medida de desigualdade no IDEB foi mencionada pelo próprio Reynaldo Fernandes (2007, p. 16), ao demarcar que “[...] vários aprimoramentos são possíveis, como, por exemplo, incluir a dispersão das notas, ao invés de se considerar apenas o desempenho médio”.

Cabe destacar que o direito à educação, reconhecido como fundamental para a cidadania, está protegido juridicamente (Brasil, 1988). Seu pleno atendimento depende do acesso à matrícula em uma escola de educação básica na idade correta, da permanência na escola e da conclusão das etapas da Educação Básica, também na idade adequada, além da aquisição dos aprendizados essenciais conforme estabelecido pelas normas legais. Esses três resultados (acesso, permanência e aprendizado) caracterizam o cumprimento do direito individual à educação, e devem ser avaliados também socialmente, ou seja, para o conjunto das pessoas de um território. Nessa avaliação social, é necessário considerar tanto a adequação do nível alcançado quanto as diferenças de resultados entre as pessoas do território e as desigualdades de resultados entre grupos sociais (Soares, 2020).

É nesse contexto que surgem os debates sobre a necessidade de ‘mudar’ o IDEB, pensando que para avaliar o nível dos resultados, é importante considerar, inicialmente, a sua suficiência, ou seja, verificar se as pessoas do território que obtiveram os piores resultados têm condições de inserção plena na sociedade. Além disso, o nível dos aprendizados deve ser avaliado quanto à sua excelência, uma vez que isso é essencial para o desenvolvimento social e econômico de uma nação. Para acesso e permanência, a excelência significa altas proporções de pessoas com atendimento completo nos resultados de acesso e permanência, obti-

³ A rigor, o N do IDEB é uma média de médias padronizadas de Matemática e Língua Portuguesa (Waltenberg, 2022).

dos na idade correta. Para os aprendizados, a excelência se expressa em uma proporção substancial de pessoas que alcançaram os aprendizados essenciais em níveis avançados (Soares, 2020).

As desigualdades devem ser consideradas utilizando o princípio da equidade, conforme estabelecido na Emenda Constitucional n. 108/2020, que define formas de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para assegurar a universalização, qualidade e equidade do ensino obrigatório. A equidade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, reconhecendo as diferenças individuais e sociais (Brasil, 2020; Soares, 2020).

As várias definições operacionais de equidade, como a da Organização Mundial da Saúde (OMS), enfatizam a ausência de diferenças evitáveis entre grupos de pessoas, definidos por critérios sociais, econômicos, demográficos ou geográficos. Assim, usar o princípio da equidade para considerar as desigualdades implica aceitar variações nos resultados dos indivíduos de grupos sociais, desde que o perfil da variação seja o mesmo em todos esses grupos. No debate educacional e na análise de políticas públicas educacionais, é necessário o uso de um indicador sintético dos resultados. Atualmente, o IDEB desempenha essa função, mas é limitado, pois depende apenas dos estudantes presentes na escola no ano dos testes do SAEB e é insensível às desigualdades entre grupos sociais (Soares, 2020).

Diante da complexidade do debate sobre o IDEB e sua adequação como métrica de avaliação da qualidade do ensino no Brasil, é evidente a necessidade de considerar não apenas os resultados de aprendizado, mas também as questões de acesso e permanência na escola, bem como as desigualdades socioeconômicas e educacionais que permeiam o sistema educacional. Enquanto algumas propostas defendem a manutenção do IDEB como está, outras sugerem a inclusão da desigualdade como uma dimensão adicional ou estabelecem metas para enfrentá-la de forma indireta. Independentemente da abordagem adotada, é relevante garantir que o direito à educação seja plenamente atendido para todos os cidadãos, considerando tanto a suficiência quanto a excelência dos aprendizados, bem como a equidade na distribuição dos recursos e oportunidades educacionais. Portanto, o desenvolvimento de um novo indicador educacional que leve em conta esses aspectos é essencial para promover uma educação de qualidade e inclusiva que contribua efetivamente para o desenvolvimento social e econômico do país.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, abordamos a discussão em torno do IDEB no contexto da educação brasileira, que revela uma série de desafios e perspectivas para aprimorar a qualidade do ensino no país. A introdução do IDEB representou um avanço significativo ao fornecer indicadores tangíveis para avaliar o desempenho educacional em diferentes níveis, desde escolas até unidades federativas. No entanto, a crítica mais comum direcionada ao IDEB é sua suposta falta de sensibilidade às desigualdades sociais e educacionais, que podem distorcer a interpretação dos resultados e as verdadeiras necessidades das comunidades escolares.

Um ponto de destaque nesse debate é a necessidade de considerar não apenas os resultados quantitativos apresentados pelo IDEB, mas também os aspectos qualitativos e contextuais que influenciam o processo educacional. Isso inclui fatores como acesso à educação, permanência na escola e qualidade do ensino oferecido, que nem sempre são capturados de maneira abrangente pelos indicadores padronizados de avaliação em larga escala. Portanto, uma abordagem mais holística e inclusiva é fundamental para compreender e abordar as complexidades do sistema educacional brasileiro.

Além disso, a discussão sobre o IDEB levanta questões mais amplas sobre a equidade na distribuição de recursos e oportunidades educacionais. Enquanto algumas propostas defendem a manutenção do IDEB como está, outras sugerem a inclusão da desigualdade como uma dimensão adicional ou estabelecem metas para enfrentá-la de forma indireta. Independentemente da abordagem adotada, é essencial garantir que o direito à educação seja plenamente atendido para todos os cidadãos, considerando tanto a suficiência quanto a excelência dos aprendizados, bem como a equidade na distribuição dos recursos e oportunidades educacionais.

Em última análise, o desenvolvimento de um novo indicador educacional, que leve em conta esses aspectos, é essencial para promover uma educação de qualidade e inclusiva, que contribua efetivamente para o desenvolvimento social e econômico do país. Isso requer não apenas uma revisão dos modelos avaliativos existentes, mas também

um compromisso renovado com a equidade e a justiça social no sistema educacional brasileiro. Somente assim será possível superar os desafios atuais e construir um futuro mais promissor para as gerações vindouras.

Por fim, cabe destacar que esse estudo não visa esgotar o tema, abordagens complementares podem contribuir para um entendimento mais abrangente e aprofundado dos desafios e perspectivas da avaliação em larga escala na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga/Portugal: Universidade do Minho, 1998.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BRASIL. Emenda constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2020.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Textos para Discussão**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SOARES, Francisco. Mudar o IDEB para promover a excelência e enfrentar as desigualdades na educação básica. **LinkedIn**, out. 2020. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/mudar-o-ideb-para-promover-excel%C3%A7%C3%A3o-e-enfrentar-na-educa%C3%A7%C3%A3o-soares/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SOUZA, José Eduardo Pereira de. Avaliação em Larga Escala, o Senso Comum, Críticas e Ponderações. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília/SP, v. 5, n. 2, p. 139-156, jul./dez. 2019.

WALTENBERG, Fabio. Considerações sobre o indicador de aprendizado de um novo IDEB. **Informe de Política Pública**. Universidade Federal Fluminense, Policy Brief, 002, 2022. Disponível em: <https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2022/02/IPP-002-WALTENBERG-F-2022.-Consideracoes-sobre-o-indicador-de-aprendizado-de-um-novo-IDEB.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neusa Vicente Lazaroto¹
Marinês Aires²

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o trabalho docente frente aos inúmeros desafios e incertezas na profissão e as mudanças no cenário educacional dos últimos anos. Ademais, busca dissertar acerca dos saberes necessários à docência, com base nos referenciais propostos por Edgar Morin, Alfredo Veiga-Neto e António Nóvoa.

Para falar do trabalho do docente, é necessário compreender e analisar o processo educacional e as características que o mercado de trabalho vêm observando desde a década de 80, com a explosão da tecnologia, da internet e dos meios de comunicação. O mundo tem se reinventado em grande velocidade e na educação não é diferente. O professor e a escola precisaram se adaptar e oferecer estruturas mais flexíveis e favoráveis para atingir o desenvolvimento pedagógico e uma aprendizagem relevante, que contemple a formação integral do aluno enquanto cidadão, aprimorando as competências e habilidades.

Segundo Nóvoa (2022), a história da organização da educação ficou conhecida ao longo dos anos, ou seja, a partir do século XVI, ganhando forma na metade do século XIX, definindo a obrigatoriedade escolar. O modelo de escola estendeu-se até o ano de 2020, seguindo um padrão educacional de prédios, alunos regrados, professores com carga horária pré-definida, currículo direcionado e organizado por disciplina.

Coelho (2022) coloca que o panorama histórico traçado evidencia que a educação pública brasileira sofreu constantes mudanças estruturais, congruentes com os movimentos políticos e de organização socioeconômica que aconteciam no mundo. Sobrelevam-se, principalmente, as reformas educacionais ocorridas a partir de 1990 que, embora tenham

¹ Mestranda em Educação (URI). Coordenadora pedagógica e vice-diretora (SEDUC - RS). Professora (SME / Pinheirinho do Vale – RS). CV: <http://lattes.cnpq.br/8994165666208637>

² Pós-doutorado em Educação (URI). Doutora em Enfermagem (UFRGS). Professora (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2713997926101533>

resultado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alteraram profundamente a organização e a natureza do trabalho do professor. As transformações foram rápidas, impulsionadas pela expansão dos meios de comunicação e tecnologias que modificaram o papel da escola e o papel do professor ao longo dos anos.

DESENVOLVIMENTO

Uma educação pautada no desenvolvimento da compreensão humana, em que os indivíduos possam enfrentar os desafios sociais, econômicos, políticos e ambientais, segue os pressupostos e saberes que Edgar Morin denomina como os sete saberes necessários à educação do futuro, a saber: as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano (Morin, 2011). Para o autor, é fundamental ter um pensamento complexo, capaz de relacionar, contextualizar e religar saberes e ou dimensões da vida humana. Esses saberes são um precioso legado às gerações futuras, que precisam ser promovidas nos ambientes institucionais.

O primeiro saber descrito por Morin (2011) intitula-se “as cegueiras do conhecimento, erro e a ilusão”, informa que a educação do futuro poderá enfrentar os riscos do erro e da ilusão; a educação que visa transmitir conhecimento pode ser cega quanto ao que é conhecimento humano. O conhecimento não pode ser usado sem que sua natureza seja explorada. Todo conhecimento está ameaçado pelo erro e pela ilusão, no entanto, não pode ser considerado um espelho das coisas ou do mundo.

Morin (2011) menciona como segundo saber “os princípios do conhecimento pertinente”, e, nesse íterim, coloca a necessidade de promover um conhecimento capaz de compreender os acontecimentos globais para neles inserir os conhecimentos locais. Para tanto, o conhecimento fragmentado impede o vínculo entre as partes e a totalidade, devendo ser trocado pelo conhecimento capaz de aprender e compreender o contexto e sua complexidade.

O terceiro saber, “ensinar a condição humana”, diz que o ser humano é complexo, envolve o físico, o biológico, o psíquico, o cultu-

ral, o social e o histórico. Consoante Morin (2011), essa complexidade é desintegrada na educação em virtude das disciplinas fragmentadas. Desse modo, é preciso unir e organizar os conhecimentos nas ciências da natureza, humanas, literatura e na filosofia, compondo um elo entre unidade e diversidade.

O quarto saber proposto por Morin (2011), “ensinar a identidade terrena”, enfatiza que o reconhecimento da identidade terrena se torna essencial a todos, sendo um dos principais objetivos da educação: ensinar a história e a evolução da humanidade durante o passar dos séculos, que se inicia com a comunicação entre os continentes. Evidencia que é primordial reconhecer a complexidade da crise planetária ocorrida no século XX, confrontada com os mesmos problemas de vida e de morte, compartilhando de um mesmo destino comum.

O quinto saber da docência, “enfrentar as incertezas”, aclara que as ciências permitiram muitas certezas, mas, ao longo do século XX, inúmeras incertezas surgiram nas ciências físicas, na evolução biológica e histórica. Nesse cenário, a educação deveria ensinar estratégias para enfrentar imprevistos, incertezas adquiridas no decorrer do tempo. É necessário saber navegar pelos oceanos de incertezas em meio a um arquipélago de certezas.

O sexto saber da docência proposto por Morin (2011) tem como objetivo pensar os tempos futuros, é “ensinar a compreensão”, salientando o entendimento da comunicação humana, que se dá através da compreensão mútua, considerando a importância da educação para o desenvolvimento dessa assimilação e da mentalidade humana, sendo essa a obra para educação do futuro: ensinar como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral entre as pessoas.

Por fim, o sétimo saber, “ética do gênero humano”, traz que a educação deve ensinar a antropoética (assumir o destino humano), levando em conta o caráter ternário da condição humana, o que é ser indivíduo/sociedade/espécie. Ainda, na perspectiva do autor, a ética não pode ser ensinada, deve ser formada na consciência das pessoas, e a educação deve contribuir para a tomada de consciência no desenvolvimento da cidadania.

Diante do exposto, sublinha-se a relevância dos sete saberes primordiais à prática docente, com um legado às gerações futuras, carecendo de haver promoção nos ambientes institucionais. Os sete saberes necessários à educação do futuro, citados por Morin (2011), tencionam incitar os educadores a redefinirem a sua posição na escola, em sua relação com os alunos, currículos, disciplina e avaliação. Impressiona que a educação que transmite conhecimento seja cega enquanto conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências e não se preocupe em conhecer o que é conhecer.

Atualmente, vive-se um tempo de metamorfose, ou seja, de transformação significativa da escola e na atividade profissional do professor. Entretanto, é crucial um novo pensar nas políticas educacionais e nos cursos de formação dos profissionais da educação, que precisam estar preparados para enfrentar novos papéis, novas funções e ações que surgem ao longo da carreira, adquirindo bagagem e conhecimento pedagógico contextualizado com a pesquisa, ação pública e histórica.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negada ou acolhida só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (Freire, 1996, p. 19).

Conforme Nóvoa (2022), repensar a formação de professores é indispensável, a fim de, então, reconstruir a diversidade de espaços e práticas para relacionar seu trabalho com o estudo, pesquisa e conhecimento. Para haver inovação, metas e metamorfose na educação é necessário, sim, uma forte interação entre três vértices, isto é, “professor, universidade e escola”. O trabalho docente atribui um paralelo entre a teoria e a prática para se ter inovação e renovação na formação de um novo profissional da educação, visando enfrentar este novo contexto, novos tempos e com grandes desafios em que se encontra a educação. Na formação inicial, é imprescindível o elo entre estudante e professor das escolas básicas, objetivando haver interação entre a teoria e a prática. É importante possibilitar essa interação via relação da teoria e da prática. Com vivências ao aluno, o professor oportuniza-lhe o ensino e o aprendizado, pois, cada vez que se apresenta um conteúdo de forma significativa, despertará uma curiosidade epistemológica pelo conhecimento adquirido.

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente mediante lógicas de burocratização e de controle. Com o retrocesso de ideologias que alicerçam a possibilidade de transferir as funções do professor a profissionais com “notório saber”, sem ter sequer noção do que é ser professor, contribui-se para a desvalorização e prestígio da profissão docente. Essas políticas, com origem distintas, afluem em uma desprofissionalização e desinteresse do docente pela profissão (Nóvoa, 2017).

O desprezo a esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. A busca dos professores pelos seus direitos e sua dignidade precisa ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética (Freire, 1996). O docente tem o compromisso de ensinar e formar sujeitos na sociedade e, nessa linha, a função e atuação docente são essenciais, visto que contribuem para o processo de socialização de saberes e para o ensino e aprendizagem do educando.

O docente dedica seu tempo a estudos, conhecendo, aprendendo e ensinando. Também cria mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes, na elaboração e planejamento de metodologias de ensino, na construção dos planos de ensino para promover o crescimento do ser humano, tendo um papel basilar no desenvolvimento da sociedade e na capacidade de transformar e preparar o indivíduo para o futuro, contribuindo para a sua formação (Costa, 2021).

Morin (2011) enfoca que a sociedade carece de mentes mais pensantes, escuta ativa, pessoas comprometidas e responsáveis com a transformação da sociedade. Todavia, se faz necessário criar espaços de diálogo democráticos, críticos e reflexivos, que sejam capazes de oferecer práticas pedagógicas acordadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social. Uma educação pautada no desenvolvimento da compreensão humana, em que os indivíduos possam enfrentar os desafios sociais, econômicos, políticos e ambientais.

A sociedade precisa de professores preparados e cientes de sua missão, que busquem aproximação com as famílias, mantendo um bom relacionamento com os diversos setores da sociedade, que vão em busca

de parcerias a fim de, juntos, construírem condições para definição de metas e ações nas políticas educacionais. Os professores são primordiais na pedagogia do encontro, sendo mediadores uns dos outros, propiciando condições de relacionamento, troca de ideias, aprendizagens, despertar de sentimentos e da socialização. “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 1996, p. 15)

Conforme Pires (2021), houve um tempo em que o professor se preocupava com o ensino e aprendizagem e suas estratégias pedagógicas. Ao longo do tempo, a educação sofreu alterações e, por conseguinte, foram agregadas outras atribuições e funções ao professor. Essas novas responsabilidades e pouca valorização, tanto financeira, quanto profissional, podem ser os motivos para o desgaste físico, emocional e mental do docente. Percebe-se o crescimento do adoecimento docente no trabalho, mas poucas ações são desenvolvidas no tangente às legislações e políticas públicas específicas que privilegiem a saúde do professor, apesar do elevado número de estudos ressaltando agravos à saúde docente.

Os alunos mudaram suas relações e suas convivências são diferentes do que os professores e as escolas estavam acostumados. Eles são digitais, têm personalidades fortes e a escola já não é o único lugar de busca de saberes e aprendizados. Suas condutas desafiam o saber e o poder do professor, sendo as tensões e medos legítimos, afetando a saúde e o bem-estar no trabalho do professor. As mudanças educativas impostas pelos alunos desafiam os docentes sobre o controle do seu trabalho, ameaçando seus saberes docentes. Os saberes dos professores estão sendo medidos pelo novo perfil de alunos. Os docentes percebem, em sua sensibilidade, que seu trabalho e saberes entrarão em jogo (Arroyo, 2004).

A alegria em ministrar e compartilhar seus conhecimentos tornou-se sofrimento e frustração devido às condições precárias e pouco apoio aos professores no ambiente escolar. Larcher e Martins (2021) afirmam que o docente precisa, antes de qualquer aprendizado, ser notado em toda sua grandeza e magnitude, reconhecido e valorizado, acolhido e ouvido. Há um agravante, quando o professor não se encontra preparado para enfrentar alguma circunstância no espaço escolar, seja a ausência de materiais pedagógicos, indisciplina dos alunos, pouca valorização por

meio da sociedade, os conflitos encontrados, nesses casos, convertem-se em fatores estressores de forte impacto na vida do professor, dificultando o ensino e o fazer pedagógico, resultando no repensar o seu processo de formação profissional.

O docente sente-se insatisfeito e, aliado à formação profissional que pouco oferece possibilidades de novas intervenções, não consegue criar estratégias e metodologias que contribuam para o processo de superação no trabalho. De acordo com Freire (2001), ensinar e aprender envolve busca, curiosidade viva, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, também satisfação, prazer, alegria.

Barros e Cardoso (2020) entendem que a falta de formação e informação, associada a novas regras em um sistema, assim como a falta de conhecimento e adaptação imposta com muita rapidez, acabou gerando conflitos permeados por experiências negativas como perdas, estresse, ansiedade e medo, que podem ou não trazer importantes impactos na vida desses profissionais. Porém, nota-se uma grande necessidade de dar mais atenção ao bem-estar e à saúde mental desses docentes, diminuindo ou prevenindo o sofrimento psíquico, dado que pode acabar se manifestando de forma psicopatológica no dia a dia e na vida desses profissionais.

A educação transformadora necessita de novas práticas pedagógicas, que estejam centradas no desenvolvimento humano, na compreensão, na sensibilidade, na ética, na diversidade cultural, na pluralidade do indivíduo, privilegiando a construção de um conhecimento transdisciplinar “indivíduo-sociedade-natureza”. São condições fundamentais para a construção de um futuro possível para as novas gerações (Morin, 2011).

Enquanto pesquisadores, devemos viajar. Sair em excursão. Viajar em novas experiências investigativas. Fazer da investigação uma artesanaria. Mas que seja, também, uma artesanaria investigativa que mude alguma coisa em nós mesmos (Mandarino, 2020, p. 99).

Quando se viaja, anda-se por lugares de fora e passa-se a viver a experiência do aprendiz. Nesse posicionamento, vivencia-se a possibilidade de passar por transformações; o caminho teórico-metodológico está constituído por travessias, voltando com uma bagagem diferente de como se era antes. Todos são diferentes de si mesmos, a diferença

é a sua própria potência. Quando se viaja ou se faz algo inusitado, fora do comum, é necessário aprender a negociar consigo mesmo com as pessoas “nativas” do lugar (Mandarino, 2020).

Veiga-Neto (2012), em sua metáfora, assevera que “é preciso ir aos porões” da casa que se habita para repensar a trajetória desde a origem até o momento atual, refletir sobre os alicerces que sustentam as práticas educacionais. A ida aos porões faz examinar as transformações, construções e invenções históricas. A metáfora da casa deixa claro que não se pode habitar somente no espaço intermediário, pois corre-se o risco de ficar alienados, bloqueados no mundo lá fora, que, por sua vez, está em uma veloz evolução e transformação em todas as dimensões, política, social e educacional.

Nos porões é firmado o alicerce, ou o início de uma história que passa do intermediário para chegar ao sótão, onde se pode voar em busca de sonhos, novos horizontes, novos conhecimentos. Para isso, é crucial passar por todos os espaços, partindo da origem do pensamento e formação (porões), passando e representando as práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente (intermediário) e alcançando (sótão) onde se pode ir em busca de conhecimentos, novas práticas para, quem sabe, construir um mundo mais humano, com diferentes possibilidades de imaginar e ver o mundo que se habita (Veiga-Neto, 2012).

Segundo Gatti (2015), os desafios propostos pelas políticas em educação, principalmente na formação de professores e de seu trabalho, vêm trazendo desconforto, tanto na educação escolar, quanto na atuação dos professores, no contato direto com as novas gerações. “Esses movimentos no social apresentam novas demandas e deveria ter impactos não só nas políticas de formação de professores como em outros aspectos do sistema de ensino” (Gatti, 2015, p. 207). Na formação de professores deve-se haver articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e formação continuada, sendo a escola o espaço de formação inicial e continuada, relacionando saberes e experiências docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação precisa ter currículo que exerça um ativismo mais produtivo, que consiste em desalojar o pensamento que está preso dentro de si, exercitar a mudança e mostrar que as coisas não são tão evidentes

como muitas vezes acreditamos. Os professores precisam ir aos porões do pensamento resgatar o que já existe lá e trazer para o meio da casa, ou seja, para reconstruir, no dia a dia, a educação que sonhamos em um futuro próximo.

Nota-se que as condições de trabalho desfavoráveis, com sobrecargas de trabalho, têm sido desafiadoras diante de tantas mudanças ocorridas nos últimos anos no campo da educação, com o avanço das tecnologias e novas metodologias. Nesse caminho, é de grande relevância a luta por condições dignas de trabalho e melhorias das condições financeiras, que também influenciam no desenvolvimento do trabalho docente. O cenário histórico traçado evidencia que a educação pública brasileira sofre constantes mudanças estruturais, congruentes com os movimentos políticos e de organização socioeconômica que aconteciam no mundo.

Diante das situações que representam a real condição dos professores, a conscientização deles acerca da importância de lutar para mudar esse cenário é imprescindível, de ir em busca de soluções para seus problemas, tendo como prioridades a dignidade e valorização profissional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, Claudia Cristiane Andrade; CARDOSO, Berta Leni Costa. A educação no contexto da pandemia: reflexões acerca das condições de trabalho e saúde do profissional docente. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 25., 2020. **Anais...** UFBA, 2020. p. 1-8.

COELHO, Elenise Abreu. **Características do teletrabalho e síndrome de burnout em professores da educação básica durante a pandemia da Covid-19.** 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

COSTA, Bruna Maria. **Estado do conhecimento sobre as condições do trabalho docente.** 2021. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas de Formação de professores**. Porto Alegre, Sulinas, 2015.

LARCHER, Costa Fernanda; MARTINS, Vanessa Mondim. **Cuidar de quem cuida de mim: Professores extraordinários; como cuidar da saúde mental e emocional dos professores**. São Paulo, 2021.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas**. 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. *In*: NÓVOA, António; ALVIM, Iara. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 91-104.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PIRES, Fernanda. Professor, você está ocupado ou está produzindo? *In*: ROCHA, Daniela (coord.). **Professores Extraordinários: como cuidar da saúde mental e emocional dos docentes?** São Paulo: Literare Books Internacional, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>.

SOBRE A ORGANIZADORA

PATRÍCIA SIMONE GRANDO



Mestre em Letras - Literatura Comparada. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa. Atualmente atua na empresa BC Assessoria, que presta serviços de revisão linguística, além de cursos e aulas particulares. Tem experiência na área de Letras e literaturas de língua portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, literaturas brasileira, portuguesa e africana, revisão linguística, normas técnicas para formatação de textos e assessoria docente para novas metodologias.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 16, 19, 21, 23, 29, 35, 37–42, 45–47, 51–55, 58, 60, 63, 67, 73, 77–78

Arte na educação 35–36, 45–46

Arte na educação especial 35–36

Avaliação 11–12, 23, 37, 43, 49, 51–52, 58, 63, 65–72, 76

Avaliação educacional 51, 58, 67, 72

B

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 19, 22, 25, 32

C

Ciências Humanas 27, 64

Contexto Educacional 56, 63

Currículos 15, 76

D

Desafios da Educação Básica 11

Desafios e incertezas 73

Desafios e Perspectivas 65–66, 71–72

Desenvolvimento contínuo 14

Desenvolvimento da aprendizagem 35, 37–41

Desenvolvimento dos estudantes 65

Desenvolvimento infantil 49–51, 55–56

Desenvolvimento integral 16, 18, 22, 32, 46, 53, 56, 58, 63

Diálogo 17, 48, 54, 57–58, 62, 77

Direito educativo 11–12, 15–16, 24

Distribuição de recursos 71

Diversidade 11, 19, 32, 36, 43, 45, 63, 75–76, 79

E

Educação 11–16, 18, 20–33, 35–49, 52–53, 55, 57–61, 63, 65–82

Educação Básica 11–12, 22, 38–39,

41, 46–47, 65, 67–69, 72–73, 81

Educação física 25–33

Educação inclusiva 35–36, 38, 43–47, 65–66

Educação Inclusiva e Equitativa 65

Educação infantil 49, 52–53, 55

Educação para todos 43

Ensino de arte 41, 43

Ensino médio 14, 25–27, 30, 33, 67

Equidade 66–68, 70–72

Era contemporânea 57, 63

Estado do conhecimento 35–36, 40–41, 44–45, 81

Estratégias e metodologias 79

Estratégias pedagógicas 24, 40, 42, 45, 47, 78

F

Família na Era Contemporânea 57

Ferramenta educacional 35

Formação integral 25, 29, 31–32, 35, 73

Futuro Seguro 49

I

IDEB 65–72

Identidade 13, 42, 49, 57, 63, 74–75

Identidade da criança 49

Instituição familiar 57, 63

Interações sociais 49, 51, 53–56

J

Juventude rural 25–26, 32

M

Mecanismos de avaliação 65

Mensuração de resultados 68

N

Necessidades educacionais especiais 35, 37–43, 45–47

O

Orientador educacional 11–12, 14–17, 19, 21–24

P

Pedagogia da alternância 25–27, 30–34

Políticas educacionais 15–16, 19, 21–22, 35–36, 46, 76, 78

Políticas públicas 15, 42, 65–67, 70, 72, 78

Prática docente 76–77

Primeira infância 49–50, 53, 55–56

Profissão 13, 20, 22, 73, 77, 82

Promoção do direito educacional 16

Q

Qualidade da educação 65, 67

R

Relações humanas 57, 63

Resiliência 44, 49

S

Saberes e fazeres 25, 32

Sistemas de ensino 14

Sociointeracionismo 49, 53, 56

Sucesso escolar 11–12, 17–24

T

Trabalho Docente 73, 76–77, 81

Tradição e transformação 57

V

Valores 16, 19, 27–28, 31, 57–64

ISBN 978-65-5368-378-5



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

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

 contato@editorabagai.com.br