

MAIÊUTICA
PEDAGOGIA



REVISTA MAIÊUTICA

Pedagogia

UNIASSELVI 2018

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitor de Ensino de Graduação Presencial

Prof. Antonio Roberto Rodrigues Abatepaulo

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Érico Coelho Ribeiro

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Ana Clarisse Alencar Barbosa

Graciele Alice Carvalho Adriano

Mônica M. Baruffi

Patrícia Cesário Pereira Offial

Vilisa Rudenco Gomes

Editoração e Diagramação

Letícia Vitorino Jorge

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Kelly Pinheiro Ferreira

Bianca Suliee Korc Correa

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

É com grande alegria que apresentamos mais uma edição da Revista Maiêutica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na versão digital. Para isto, contamos com a produção científica dos acadêmicos do curso, na modalidade a distância, sob orientação dos tutores externos do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI e de produções desenvolvidas pelos docentes e tutores que atuam na Tutoria Interna do Curso. Esta Revista, construída a muitas mãos, coloca em pauta um dos princípios norteadores da instituição, de que “não basta saber, é preciso saber fazer”.

Valorizando a produção intelectual dos acadêmicos, oportuniza-se o desenvolvimento de novos trabalhos de iniciação científica, estimula-se a participação e a socialização dos trabalhos desenvolvidos no âmbito acadêmico, enriquecendo ainda mais as produções intelectuais e a busca pelo conhecimento. O nome “Maiêutica” reforça o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária para a construção da sabedoria humana. Partindo deste pressuposto, apresentamos novas “ideias que vieram à luz”, ou seja, artigos exclusivos que foram selecionados por docentes, tutores externos, tutores internos e a coordenação do curso de Pedagogia, numa proposta de desconstrução e cooperação, rumo à formação do conhecimento. Assim, convidamos você a ler a Revista Maiêutica do curso de licenciatura em Pedagogia da Uniasselvi, e desejamos que os artigos disponibilizados possam contribuir com a sua caminhada acadêmica e profissional.

Boa leitura!

Prof.^a Ana Clarisse Alencar Barbosa
Coordenadora do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia



SUMÁRIO

1 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL The importance of music in child education Sarah Abdon Peixoto Rebelo Andrea dos Santos de Almeida	7
2 DIVERSIDADE HUMANA NA ESCOLA Human Diversity at school Adriângela Tavares Oliveira Alexandra Francisca da Silva Coêlho Andréia de Souza Pinheiro Fabiano Gomes da Silva	25
3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E INTERCULTURALISMO Pedagogical practice and interculturalism Ana Caroline de Amorim Elaine Motta Marangoni Jessica Wilhelms Maiara Gonçalves dos Santos	33
4 EDUCAÇÃO INFORMAL, FORMAL E NÃO FORMAL Caroline Priscila Defrein Chazana Talita Jasper Cleidiane Loch	41
5A EVOLUÇÃO DA SOCIEDADE POR MEIO DO CONHECIMENTO The experience of school inclusion Cristiano Mello dos Santos Elizete Poli Natanael Galvão Vastrinche	51
6 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS Learnig processes in diversity and special educational needs Daniele Bianca da Silva	57
7 ESCOLAS MST: coordenação escolar social MST School: colective social coordination Carlos Odilon da Costa Naiara Gracia Tibola Marluse Castro Maciel	65
8 O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:	

possibilidade para implantação de um clube de ciências The Teaching of sciences in the initial years of fundamental education: possibilities for the implantation of a club of sciences	
Graciele Alice Carvalho Adriano	75
9 EDUCAÇÃO: o pedagogo e sua postura ética Education: the pedagogue and its ethical position	
Juliano Branco de Moura	93
10 APRENDIZAGEM TRADICIONAL E ON-LINE: uma revisão da eficácia da aprendizagem Traditional and on-line learning: a review of the effectiveness of learning	
Kevin Daniel dos Santos Leyser Gesiel Anacleto	101
11 A EVOLUÇÃO DA EAD NO CONTEXTO BRASILEIRO: uma educação de qualidade Evolution of e-learning in the brazilian context: quality education	
Larissa da Veiga Jasinski Mônica Baruffi	117
12 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: educação formal e não formal Education and diversity: formal and not formal educatio	
Mariane Camillo Schmidt do Nascimento Talita Matias Ventura Marli Alcarde Matias Ventura	123
13 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO FAZER DA TUTORIA PRESENCIAL: um ensino educ comunicativo socioconstrutivista na Uniasselvi/polo Alagoinhas é possível? Knowledge and practices teacher in distance education in the presence of tutoring: a socioconstrutivist educ comunicative teaching in Uniasselvi/polo Alagoinhas is possible?	
Amilton Alves de Souza Anna Claudia de Almeida Costa Martins	129

AIMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The importance of music in child education

Sarah Abdon Peixoto Rebelo¹
Andrea dos Santos de Almeida¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a importância da música na educação infantil, bem como a sua aplicabilidade em sala de aula. Este projeto científico subdivide-se em três objetivos específicos, são eles: refletir sobre a história da música no Brasil; verificar a implementação e os benefícios da música no contexto da educação infantil; ponderar sobre a música como um recurso pedagógico na área infantil. Foram realizadas pesquisas documentais através de bibliografias de autores renomados, que por sua vez, fundamentam este artigo. Inicialmente, abordamos o histórico da música no Brasil, visando ao conhecimento sobre o surgimento da mesma. Por conseguinte, ponderamos sobre a música na educação infantil, buscando saber como foi a inserção da mesma para fins pedagógicos. Verificamos também os benefícios da música para a educação infantil nas áreas cognitivas, físico-motoras, entre outras. Na sequência, falaremos sobre a aplicabilidade da música em sala de aula, utilizando-a como recurso pedagógico. Finalizamos este trabalho verificando que a música faz parte de nossas vidas desde os primórdios, sendo posteriormente um grande recurso na área infantil, porém os professores precisam de uma formação mais alinhada a esta área, deixando a desejar devido à falta de preparo. Isto requer mudança no currículo das escolas, que devem acompanhar as inovações e as transformações políticas dessa era contemporânea.

Palavras-chave: Música. Motivação. Educação.

Abstract: This work aims to reflect on the importance of music in early childhood education, as well as its applicability in the classroom. This scientific project is subdivided into three specific objectives, namely: Reflecting on the history of music in Brazil; Check the implementation and benefits of music in the context of early childhood education; Ponder on music as a pedagogical resource in the children's area. Documentary research was carried out, through bibliographies of renowned authors, who, in turn, base this article. Initially, we approach the history of music in Brazil, aiming at the knowledge about the emergence of the same. Therefore, we think about music in early childhood education, seeking to know how the insertion of the same was for pedagogical purposes. We also verified the benefits of music for children's education in cognitive, physical-motor, and other areas. In the sequence, we conclude with the applicability of music in the classroom, using it as a pedagogical resource. We'll speak this work by verifying that music has been a part of our lives since the beginning, and is a great resource in the children's area, however, teachers need a more aligned formation to this area, leaving to be desired due to lack of preparation. This requires a change in the curriculum of schools, which must accompany the innovations and political transformations of this contemporary era.

Keywords: Music. Motivation. Education.

Introdução

Este trabalho possui a metodologia documental, isto é, com base em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada por autores de renome na área pedagógica. Os objetivos desta pesquisa são: fazer uma reflexão sobre a história da música no Brasil; ponderar sobre a música e sua aplicabilidade na educação infantil e refletir sobre sua utilização como recurso pedagógico em sala de aula.

No entanto, este trabalho tem como objetivo principal a importância da música na

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI –, Rodovia BR 470 - Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

educação infantil, levando-se em conta fatores cognitivos, psicomotores, afetivos, entre outros, que lastreiam a formação da criança na construção de sua cidadania.

Explicando um pouco sobre o histórico da música, podemos dizer que a música está presente em nossas vidas desde a época jesuítica, já que o estudo da arte no ensino catequista dos índios também continha recursos musicais. Assim também, os negros com seus ritmos e instrumentos de percussão, estimularam a difusão da música, criando uma sonoridade rítmica ainda perpetuada nos dias atuais.

Outros fatores históricos foram a época Pombalina, com o ensino da música na escola regular e as “Casas de Ópera”, com suas músicas eruditas que ajudaram a construir a música popular brasileira.

O canto orfeônico, primeiramente na escola secundária, depois em nível superior. A LDB/1996 deu sentido ao estudo da música, visando ao desenvolvimento cognitivo da criança, psicomotor, sua capacidade de criação e experimentação.

Logo, podemos dizer que este trabalho tratará da tríade formadora da criança em si e sua identidade, o cognitivo, a psicomotricidade e a afetividade, bem como a mediação docente pode beneficiar esse aprendizado através da socialização e interatividade da criança com o meio.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a documental, com fonte bibliográfica, através de pesquisas em revistas, sites e artigos, que embasaram e fundamentaram este trabalho. O objetivo de escolher este tema é que se faz necessário refletir sobre a música enquanto recurso pedagógico, ponderar sobre sua história e verificar sua aplicabilidade na educação infantil.

É de grande importância entender a música não somente como diversão ou relaxamento, mas também saber direcioná-la, estimulando habilidades sociais, psicomotoras, cognitivas e afetivas, utilizá-la como ferramenta de construção da identidade, da cidadania e como fonte de reconhecimento do esquema corporal e seus limites.

Para tanto, o professor deve ser o mediador que sociabiliza a criança nas interações com o meio, dando condições, através das trocas de conhecimento, de que a criança construa o conhecimento de si própria e do seu contexto, em prol de um aprendizado significativo e concreto.

História da música: a música no Brasil

A história do homem e a da música confunde-se no tempo, já que o homem primitivo criava instrumentos musicais feitos de ossos de animais e caules de vegetais. O homem primitivo se utilizava dos sons da natureza como meio de comunicação e sobrevivência, pois sua audição aflorada lhe permitia a identificação dos animais para a caça.

Podemos dizer que a música sempre esteve presente em nossas vidas, na época jesuítica do Brasil-colônia, por exemplo, já havia o ensino da arte, através da catequização indígena pela Igreja Católica. O negro também possuiu uma relevante contribuição, no que se remete à musicalidade, pois na época da escravidão, trouxe da África uma grande cultura musical e rítmica, através de instrumentos de percussão e danças de umbanda.

Com a expulsão dos Jesuítas, no período Pombalino, o marquês de Pombal tenta impetrar o absolutismo e reorganiza o ensino, “isto vem a afetar o ensino da música na escola regular, que por consequência passou a ocorrer somente em conservatórios e academias, visando a uma educação técnica” (PINTO, 1998, p. 14).

As “Casas de Ópera” surgem no século XVIII, locais de expressão da arte através

de atividades musicais. A música europeia, oriunda da corte portuguesa, fortemente erudita, deu impulsionamento para que surgisse a Música Popular Brasileira (MPB), no século XX (CAVALCANTI, 2004).

O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, instituído em 1942, visava à formação de professores em nível de segundo grau, que ensinariam música nas escolas. Os cursos de formação musical em nível superior só surgiram no ano de 1960.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), deu sentido ao Canto Orfeônico em Educação Musical, estabelecendo que a música deve ser sentida, dançada, tocada, bem como, cantada. Deveria agora utilizar-se de recursos pedagógicos, tais como: jogos, rodas rítmicas, brincadeiras, instrumentos de percussão, com a finalidade da socialização da criança, desenvolvimento cognitivo, psicomotor, estimuladas pela capacidade de criação e experimentação da criança.

Com a LDB nº 5.692/1971, a música torna-se disciplina denominada Educação Musical, formando uma tríade formada por artes visuais, artes cênicas e arte musical, tudo englobado na Educação Artística.

Nos anos 1980, houve o movimento Arte-Educação, que visava à organização formal e informal dos profissionais da arte, discutindo a ausência de uma formação continuada, voltada à área musical e aos andamentos da ação educativa.

Ainda no século XX, disciplinas como: trabalhos manuais, música e canto orfeônico e desenho, faziam parte da programação da educação primária e secundária, mesmo que ainda transmitindo padrões europeus ou americanos (PCN, 2001).

A Lei nº 11.769/2008, sancionada pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva, torna obrigatório o estudo da música na educação básica, um grande ganho para a educação brasileira.

Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Art. 1** O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte; [...] **6:** A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o Inciso II, deste artigo (BRASIL, 2008, s.p.).

Logo, a LDB torna obrigatório o ensino da música, porém abrangendo outros conteúdos das demais áreas artísticas, resguardando este direito aos discentes, dentro da escola.

A música na educação infantil: inclusão da música no contexto educacional

No que se refere à educação infantil, a música deve estimular na criança a criatividade, a sensibilidade e a realização. Para tanto, faz-se necessário ponderarmos sobre todo o processo de expressão e coordenação da criança, tanto cognitiva, motora, rítmica, perceptiva quanto melódica.

A musicalização e a ludicidade andam juntas, através de atividades que desenvolvam a audição, a socialização, a expressão corporal, a coordenação motora e a capacidade de criar e imaginar da criança. Conforme o Referencial Curricular Nacional, a música desenvolve a identidade e a autonomia, sendo fundamental para a educação infantil. Isto porque a primeira etapa do desenvolvimento da linguagem é a linguagem gestual, o que faz dos sons um caminho para a interação, sociabilização e experimentação (BRASIL, 1998).

Um grande elemento motivador são os jogos e brincadeiras, que através da imitação, da criação e da percepção, a criança desenvolve a atenção, a memorização, o raciocínio lógico,

desenvolvendo a linguagem oral, através da interação com outras crianças (BRÉSCIA, 2011).

A educação infantil utiliza-se da música como um meio de compreender o mundo. Ao cantarolar, a criança desenvolve a ação de falar, explora os sons que produz e se autorreconhece.

Cabe ao professor proporcionar momentos lúdicos de musicalidade, não necessariamente atreladas aos conteúdos, já que a intenção é desenvolver a intelectualidade, a psicomotricidade, a área sensorial e social da criança, bem como combater a agressividade, resultando em iniciativa, equilíbrio e desenvolvimento da personalidade da mesma. Conforme Gainza (1988), a música é um importante elemento, pois mobiliza e contribui para a transformação e o movimento.

A música está inserida em nosso cotidiano em vários momentos de nossas vidas: na hora de ninar, ao comer, nas cantigas, nas rotinas escolares, como rodas rítmicas etc. Assim, podemos dizer que as atividades interativas em sala de aula fazem com que as crianças se desenvolvam em sua motricidade, em seu sistema sensorial e afetivo, estabelecendo uma sociabilidade e uma cultura natural, resultante das trocas entre elas e o meio.

Portanto, através de um bom planejamento, devemos integrar a criança social e culturalmente para que estabeleça novas relações e novos conhecimentos, pois é através do sistema sensorial da criança que a mesma descobrirá seu potencial criativo, isto facilitará seu raciocínio e, posteriormente, a resolução das suas dificuldades.

Benefícios da música na educação infantil: o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança

Podemos dizer que o desenvolvimento da criança começa com seu primeiro contato social, a família, seguindo-se para a escola e para outros locais e contextos nos quais a criança seja inserida. O professor precisa conhecer o comportamento de cada aluno para que possa acompanhar as mudanças e auxiliar nas resoluções de conflitos. O ritmo de cada criança é diferente, pois depende da sua interação com o meio onde vive, com as pessoas que a rodeia e os estímulos que recebe.

“Todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados” (WEIGEL, 1988, p. 13).

Assim, podemos dividir as fases do desenvolvimento infantil em cognitivo, motor e afetivo. A fase cognitiva é a fase em que a criança interage com o meio produzindo movimentos mais complexos, aumentando seu campo de visão, iniciando a construção da representação simbólica do meio onde vive.

Um grande benefício da música para a área cognitiva é o desenvolvimento da acuidade auditiva, em que a mesma começa a acompanhar movimentos, gestos e ritmos, testando sua capacidade e aprendendo sua cultura através de atividades musicais de ouvir, imitar, tocar, entre outras.

Assim, Gardner (1995, p. 23) defende que:

As evidências de várias culturas apoiam a noção de que a música é uma faculdade universal. Os estudos sobre o desenvolvimento de bebês sugerem que existe uma capacidade computacional ‘pura’ no início da infância. Finalmente, a notação musical oferece um sistema simbólico acessível e lúcido.

Quanto ao desenvolvimento motor, Gallahue e Ozmun (2001) dizem que são alterações progressivas no comportamento motor, no decorrer do ciclo de vida, realizadas pela interação entre as exigências da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.

É relevante dizer que a música é de grande importância para o desenvolvimento motor da criança, já que o ritmo não ocorre de forma isolada, sendo notório o desenvolvimento das habilidades motoras nas brincadeiras de pular, bater palmas, girar ou correr, observando-se que o reflexo motor de umas é mais rápido do que de outras crianças. Para Piccolo (1995, p. 59), é importante valorizar “o ritmo do movimento da criança: ver e perceber, pois ritmar é dar forma ao movimento”.

Segundo Bréscia (2011, p. 23), “relaciona-se com o desenvolvimento motor da criança (por exemplo: cantar, acompanhar o ritmo com as mãos, os pés e movimentos de todo o corpo, tocar instrumentos) ”.

O movimento psicomotor da criança está relacionado com o campo emocional, formando um sistema nervoso equilibrado. Há uma descarga da tensão emocional da criança, que a torna mais ativa, mais alegre, pois aumenta a produção de serotonina, que nos causa bem-estar.

Gardner (1995, p. 24) diz: “E, no entanto, a capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como a dança), jogar um jogo (como num esporte) ou criar um produto (como o planejamento de uma invenção) é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo”.

Agora adentrando-nos no que diz respeito ao desenvolvimento afetivo, podemos dizer que as emoções podem ser positivas ou negativas. Elas podem ser manifestadas através das expressões corporais e comportamentais, que dá início à construção da identidade da criança, um resultado da sua interação com o meio onde vive, o que refletirá no controle maior ou menor das suas emoções.

A música contribui quanto à afetividade, principalmente pelo fato da criança interagir com outras através da troca de ideias, sentimentos ou experiências.

Segundo estudos de Galvão sobre as teorias de Wallon (1879-1962), “com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança”. (GALVÃO, 1995, p. 39-40).

Logo, podemos entender que a criança constrói sua afetividade de forma heterogênea, através da relação com outras crianças, sendo o meio apenas um veículo para que isto se estabeleça.

Prática em sala de aula: a música como recurso didático

As atividades lúdicas no campo musical, realizadas na escola, não possuem a intenção de formar músicos, pois visa compreender, vivenciar e interagir com a linguagem musical. Isto faz com que os canais sensoriais se abram e ocorram as expressões emocionais, o que constrói a cultura e o próprio eu em si. Katsch e Merle-Fishman (apud BRÉSCIA, 2011, p. 60) dizem que “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Ponso (2008, p. 14) diz que “a música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja matemática, literatura ou a história”.

Pensando sobre o início do século XX, quando aparecem os métodos Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), Dalton e Pakhurst (1858-1928), formadores do escolanovismo, podemos dizer que os mesmos consideravam a música como um importante elemento didático, pois favorecem as atividades de criação e expressão.

Para Gainza (1988), as atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos, nos seguintes aspectos: físico, oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões

devidas à instabilidade emocional e fadiga; psíquico, promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical sonoro; mental, proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão.

Segundo Figueiredo (2004, p. 60), “aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam “[...] as capacidades dos alunos fazerem uso de diferentes linguagens, tais como a música, a matemática, a gráfica, a plástica e a corporal como forma de produção, expressão e comunicação de ideias, bem como interpretação e usufruto de produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 7).

O conhecimento musical pode ser transmitido de forma tradicional ou mecânica. A forma tradicional é através do professor. A forma mecânica é através do uso de softwares para o ensino da música, por meio da tecnologia digital. Assim, independentemente da forma que o professor transmite este conhecimento, a música pode ser um ótimo recurso pedagógico, já que ajuda no desenvolvimento cognitivo, na psicomotricidade, na afetividade e sociabilidade infantil.

A Lei nº 11.769/2008 determina a utilização da música na educação básica. E a Lei nº 9394/1996 acrescenta que a música deve estar presente na educação infantil e nos anos iniciais. Isto é um ganho, já que o ensino da música desenvolve várias áreas da criança, além de tornar o ambiente mais alegre e harmônico.

Snyders (1990) comenta que a função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades, e que a música pode contribuir para um ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal, propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (FREIRE, 2000), referência como o ambiente de ensino deve se adequar:

Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque é séria, se dedique ao ensino de forma não só competente, mas dedicada ao ensino e que seja uma escola geradora de alegria. O que há sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas enfadonhas e tristes. É por isso que eu falava de que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será a forma de mudar um pouco a cara da escola do ponto de vista também de sua alma (FREIRE, 2000, p. 37).

Conforme pudemos verificar, a escola para ser séria não precisa ser necessariamente um sinônimo de repressão. As instituições educadoras devem apresentar e oferecer um ambiente alegre, harmônico, algo que reduza a agressividade e incentive a interatividade, reduza a competição e incentive o cooperativismo e a amizade.

É fundamental manter um ambiente de alegria e de ludicidade na classe. Sem humor, o educador não experiencia o encontro existencial com o educando e bloqueia o próprio processo de ensino-aprendizagem. A educação tradicional colocou virtudes: atenção, dedicação e responsabilidade como incompatíveis com a alegria e descontração (SILVEIRA E KIOURANIS 2008, p. 28-31).

Logo, podemos entender que há algo intrínseco no ensino-aprendizagem, algo oriundo

da educação tradicional, a incompatibilidade entre aprender e descontraír, aprender com alegria. A ludicidade vem justamente para quebrar esse paradigma, como forma de mostrar que se pode aprender de forma feliz e positiva. Desta forma, o aluno e o professor devem inteirar-se e promover através da ludicidade na linguagem musical um desenvolvimento contínuo e prazeroso do conhecimento.

Resultado e discussão

A temática abordada na pesquisa norteou sobre a importância da música não só como ferramenta lúdica, mas também como recurso pedagógico em sala de aula, apontando para o uso da música de forma direcionada e contextualizada de forma interdisciplinar, tornando-a instrumentalizada, isto é, uma metodologia de ensino.

Também podemos dizer que isto exige uma preparação dos professores, uma formação continuada que os ensine a utilizar a música de forma instrumental e não meramente para alegrar, dançar e brincar, pois a música estimula a parte neurológica do cérebro infantil através da produção de serotonina, que nos dá a sensação de prazer, além de habilidades cognitivas, psicológicas, motoras, a acuidade auditiva e sociabilização, pois somos seres interativos e sociais.

Considerações finais

Esta pesquisa tem como finalidade refletir sobre a importância da música na educação infantil. Dentro desta temática foi realizado um estudo documental, através de fontes bibliográficas, em que grandes teóricos da área pedagógica fundamentam e alicerçam os conceitos pesquisados. Dentro deste contexto foram investigados alguns dados importantes, tais como: a história da música no Brasil, a aplicabilidade da música na educação infantil, bem como sua utilização como recurso pedagógico em sala de aula.

Através deste estudo, podemos concluir que o estudo da música já vem se desenvolvendo desde a época jesuítica, através do ensino da catequese aos índios. Sabemos, também, que os negros com suas músicas embaladas na percussão, ajudaram a dar vida a um dos maiores estilos musicais, a música popular brasileira – MPB.

Conforme verificamos, a época Pombalina introduz a música na escola regular. O Canto Orfeônico disponibiliza cursos de formação musical em nível de segundo grau. Em 1971 a LDB insere a música no ensino da Educação Artística. Nos anos 1980, há uma grande discussão sobre a ausência da formação continuada para a área musical e, por fim, em 2008, a Lei nº 11.769 é sancionada estabelecendo o ensino obrigatório da música na educação básica.

Verificou-se também que a música estimula a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de criação e experimentação da criança. Conforme o Referencial Curricular Nacional, a música desenvolve a identidade e a autonomia, sendo fundamental para a educação infantil. Isto por que a primeira etapa do desenvolvimento da linguagem é a linguagem gestual, o que faz dos sons um caminho para a interação, sociabilização e experimentação (BRASIL, 1998).

Podemos observar também que a música envolve três fatores benéficos para as crianças: a afetividade, a psicomotricidade e a área cognitiva. A área cognitiva é o início da representação simbólica do meio, sendo o maior benefício da música, neste contexto, o desenvolvimento da acuidade auditiva. Já na área psicomotora, há grandes benefícios na movimentação corporal atrelados à área afetiva, estabelecendo um equilíbrio do sistema nervoso da mesma. Por fim, tem-se a afetividade, pela qual a criança constrói sua identidade através das interações e socializações, numa relação de troca de ideias e experiências.

Gardner (1995) defende que os bebês já possuem capacidade computacional na primeira infância, possuindo um sistema simbólico acessível e lúcido, sendo a música para eles uma faculdade universal, em que se obtém aprendizado através do lúdico.

Além disso, a criança trabalha e reconhece o esquema corporal e seus limites quando bate palmas com as mãos ou acompanha o ritmo com os pés, desenvolvendo seu sistema motor, bem como descarregando sua tensão emocional.

Quanto à função das atividades musicais escolares, pode-se verificar que elas possuem o papel de organização, harmonização, controle emocional, físico e psicomotor na criança, claro que dotada de cunho afetivo e ludicidade, tão necessária nas fases sensoriais e sensório-motoras da educação infantil.

Verificou-se que ainda há grande necessidade de uma formação continuada para a área de educação musical, pois o ensino musical ainda ocorre de forma genérica, com pouco direcionamento e especificidade. Para tanto, faz-se necessário rever o currículo escolar, acompanhando as inovações internas e externas da contemporaneidade.

Logo, a escola para ser séria não precisa ser necessariamente um sinônimo de repressão. As instituições educadoras devem apresentar e oferecer um ambiente alegre, harmônico, algo que reduza a agressividade e incentive a interatividade, reduza a competição e incentive o cooperativismo e a amizade.

O estudo buscou referenciar leis e diretrizes básicas da educação no que diz respeito à música na educação básica, observando-se a necessidade de efetivamente se implementar e aplicar a prática em ensino regular. Assim, esta análise nos fez perceber que ainda há muito o que se mudar e ampliar quanto ao ensino da arte musical, já que não há ainda uma formação continuada específica, voltada para esta área, tendo em vista que a música também auxilia na construção da identidade, na sociabilidade e na cidadania.

Portanto, o estudo da música faz-se importante, devido ao incentivo da oralidade da criança, da exploração do meio, das interações sociais e culturais, que também levam ao conhecimento de si e do contexto em que se vive, da movimentação corporal psicomotora fina e ampla, atrelada ao estímulo e desenvolvimento neurológico central, o que pode servir de intervenção precoce para crianças com transtornos ou déficits cognitivos ou intelectuais, tais como Transtornos do Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), através da musicoterapia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da educação – MEC. **Ementa nº 11.769/2008**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. D.O.U. 19/08/2008, p. 1

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. PCN – **Parâmetros curriculares nacionais: ARTE/** Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 3, Brasília MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2011.

-
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CAVALCANTI, Nireu. **O Rio de Janeiro Setecentista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- FIGUEIREDO, S. L. F. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil**. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 11, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GAINZA, V. H. D. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo, Summus, 1988.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2001.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil - Petrópolis**, RJ: Vozes, 1995.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- PICCOLO, Vilma Lení Nista. **Ritmo do movimento na criança: ver e perceber**. In: Moreira, Wagner Way. *Corpo presente*. Campinas: Papyrus, 1995.
- PINTO, Priscila Graner Silva. **Musicalização Escolar: vivenciando a música erudita**. Campinas: (s.n.) 1998.
- PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- ROSA, N. S. S. **Educação musical para pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.
- SILVEIRA, M. P.; KIOURANIS, N. M. M. **A música e o ensino de química**. Química nova na escola, n. 28, 2008.
- SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1990.
- WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. 1 ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

DIVERSIDADE HUMANA NA ESCOLA

Human Diversity at school

Adriângela Tavares Oliveira¹

Alexandra Francisca da Silva Coêlho¹

Andréia de Souza Pinheiro¹

Fabiano Gomes da Silva¹

Resumo: : A escola é espaço de construção e reconstrução do conhecimento, da moralidade, dos valores, da cidadania e da ética. O ambiente escolar é local de constante interação entre pessoas de diferentes formações familiares e religiosas. Diante do exposto, toda comunidade escolar encontra-se na linha de frente, com o papel de criar pontes de comunicação, derrubando muros formados por preconceitos que, muitas vezes, são mantidos pelo medo do que é desconhecido. O intuito deste artigo é apresentar a diversidade humana presente na escola, como um meio para um fim. E qual fim seria esse? O de aprender do outro, as culturas que consolidam as características do nosso país, através do conhecer e do aceitar o outro, que logo promove a interação pessoal. O questionário entregue para a professora que atende aos alunos na sala de recursos, bem como o que foi entregue para a equipe de Policiais Militares que trabalham no Projeto Ronda Escolar em uma escola pública da Zona Norte da cidade de Manaus, busca analisar a subjetividade destes profissionais, como eles entendem e contribuem para a multiculturalidade do espaço escolar.

Palavras-chave: **Diversidade. Educação. Sociedade.**

Abstract: The school is a space for the construction and reconstruction of knowledge, morality, values, citizenship and ethics. Considering the concept of ethics in the interconnection of the following words: want-power-duty. If I want, if I can, if I should. In the conflict between these attitudes, ethics is absent. The school environment is a place of constant interaction between people of different family and religious backgrounds. In the face of the above, every school community is at the forefront, with the role of creating bridges of communication, breaking down walls formed by prejudices, which are often kept by the fear of what is unknown. The purpose of this article is to present the human diversity present in the school as a means to an end. And what would that end be? The learning of the other, the cultures that consolidate what our country has become, through the exchange of knowledge, in the search for acceptance of the other, which soon promotes personal acceptance. The questionnaire delivered to the teacher who attends students in the Resource Room, as well as what was delivered to the Military Police team working on the School Round Project at a Public School in the northern zone of the city of Manaus, seeks to analyze in the subjectivity of these professionals, How they understand and contribute to the multiculturalism of school space.

Keywords: Diversity. Education. Society.

Introdução

Não basta a existência da lei, é necessário haver transformação de mentalidades e práticas, possibilitando um desenvolvimento humano na escola, que acolha a diversidade. A heterogeneidade, a relação entre escola e família e educação para todos, independentemente de quaisquer peculiaridades, tem sido cada vez mais debatida. É necessária uma reflexão sobre aspectos históricos e os processos de escolarização, bem como a complexidade do preconceito que é sustentado na construção da subjetividade. O entendimento do que é o

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

diferente é um esforço de todos, é uma ação pela humanização na superação de estereótipos.

Neste artigo, debateremos a temática Diversidade Humana na Escola, através da perspectiva da cultura negra, da cultura indígena, gênero e sexualidade, deficiências físicas, bem como o papel da família, da comunidade, das políticas públicas e de cada indivíduo como agente de transformação. Visitamos uma escola estadual, localizada na Zona Norte da cidade de Manaus, onde conversamos com a equipe gestora e solicitamos autorização para realizar a pesquisa de campo no período de cinco dias. Na semana seguinte, acompanhamos a rotina e as atividades que são realizadas. Entregamos um questionário à professora que atua na sala de recursos, a qual realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE –, bem como a equipe de Policiais Militares.

Entrevistamos esses profissionais que atuam de forma direta e indireta no processo de ensino nas escolas municipais e estaduais, a fim de correlacionar teoria e prática. Eles compartilharam suas perspectivas, suas frustrações e apontaram caminhos que podem auxiliar a integração das diversidades no ambiente educacional.

A abrangência da cultura negra

Nosso contato com a cultura negra deu-se por meio do trabalho escravo, que junto a outros povos considerados inferiores, eram privados de sua liberdade. Não trabalhavam somente nas plantações, mas também em outros setores econômicos de nosso país, que enquanto colônia necessitava de mão de obra para manter fartos os cofres públicos da realeza. Muitos fugiam em busca de um espaço igualitário, dando origem à formação dos quilombos, um ambiente democrático, de liberdade e mais generosidade.

A cultura negra está presente em várias partes do mundo. Kupstas (2008) destaca que o Brasil é o segundo país de população negra do mundo, ficando somente atrás da Nigéria. Com o desenvolvimento do nosso país, leis foram criadas para melhorias na educação. A partir da década de 1950, surgem aspirações que procuram modificar o currículo escolar no que se refere à cultura negra. O Movimento Negro Brasileiro apresenta um documento, recomendando o estudo da cultura africana no currículo escolar, e que, os brasileiros de cor, tenham oportunidades iguais às dos demais. Em 1980, este documento foi proposto e na Constituição de 1988 foi apresentado como projeto de lei e sua aprovação foi reivindicada na Marcha Zumbi de 1995.

Em janeiro de 2003 é publicada a Lei nº 10.639, tornando obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e, incluindo também no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, procurando reposicionar o negro no processo educacional, evidenciando a luta histórica dos movimentos sociais negros, combatendo o racismo no cotidiano escolar, não somente inserindo, mas revendo os conteúdos. De acordo com Santos (2009, p. 24):

A educação escolar tem um papel fundamental na superação das desigualdades raciais e do racismo. O ambiente escolar é um dos principais ambientes de socialização, interferindo decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo – como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele.

As crianças aprendem, no ambiente escolar, a comunicar-se com seus colegas, a enxergar o outro e a ver-se no outro, compreendendo que somos todos iguais perante a lei, e que todos temos direitos e deveres. Através da educação é possível perceber a história, as tradições, a religião da cultura negra, tornando aceitável o reconhecimento das suas contribuições ao nosso

país. Nos dias atuais, temos que analisar e discutir a questão referente ao preconceito que ainda está enraizado na concepção de sociedade de alguns indivíduos. Debater é saudável, além de ser democrático. Com o diálogo aprendemos a decidir, a conviver com a multiplicidade de opiniões, ajudando-nos a ampliar nossa visão de mundo.

Países que mantiveram a escravidão como fontes de renda, têm em sua história o registro das lutas desse povo. Conforme Kupstas (2008, p. 48), “a África perdeu, entre escravizados e mortos, 70 milhões de seres humanos em quatro séculos”. A luta por justiça marca o fim da escravidão, todavia, não do preconceito.

Identidade indígena

As noções preconceituosas que circundam a cultura indígena não surgiram por acaso, foram construídas durante muito tempo, sendo resultados da colonização europeia no Brasil. Conforme Kupstas (2008, p. 46):

O escrivão da frota de Cabral, Pero Vaz de Caminha, não exalta a antiga Ilha de Vera Cruz, depois Terra de Santa Cruz e, por fim, Brasil. A mudança de nomes revela o interesse principal dos europeus aqui: não religioso, mas econômico e comercial. Sobre os nativos daqui, os primeiros donos da terra, ele retratou com decepção: “eles não lavram, nem criam, nem aqui há boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha”. Isto é, essa “gente bestial e de pouco saber” não produzia nada que interessasse a Metrópole. Aí está a origem de todo preconceito que justificou até o genocídio praticado contra os índios: eles não se integravam como produtores aos negócios mercantis da época do descobrimento. Tinham outros hábitos, outra cultura, outra maneira de se organizar. Eram diferentes e *inúteis* ao comércio que deslumbrava os europeus em 1500.

Infelizmente, nos dias de hoje é possível encontrar indivíduos que veem a cultura indígena como sinônimo de atraso, mantendo a mente dos colonizadores que sempre viam os colonos como seres estranhos, bárbaros. É preciso reconhecer que o Brasil é uma terra de índios. Eles resistiram a milhares de massacres e perseguições, que tinham como único fim retirá-los de suas terras. É nosso dever respeitar e valorizar sua cultura, reconhecer que nossa herança cultural tem influência indígena e que temos muito a aprender com esses brasileiros que são tão discriminados. Segundo Kupstas (2008, p. 47), “os 143 povos tribais que reúnem quase 250 mil índios são a parte mais genuína do nosso território”.

Esta mentalidade pode ser alterada no ambiente escolar, já que este é um espaço de constantes experiências socioculturais e nele encontram-se diferentes pensamentos que estão em construção. São necessários diálogos e interações para que ocorra um rompimento dos padrões que, por vezes, condenam os saberes dessas culturas, formando cidadãos que tornem o mundo menos injusto e opressivo.

A cultura indígena é mais nítida em algumas regiões do nosso país do que em outras, percebemos isso na culinária, no uso das ervas medicinais e na linguagem coloquial, características que muitas vezes adotamos e não sabemos a origem.

Através da Lei nº 11.645 é obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares da educação básica, procurando ressignificar a imagem do índio, eliminando o estereótipo de personagem colonial, desprovidos de “modos civilizados” (BRASIL, 2008). Atualmente existem mais de 180 línguas indígenas faladas em nosso país, diversidade essa que ainda não foi reconhecida e valorizada, pois é necessário construir uma política que as tornem conhecidas e que realize ampla divulgação. A escola tem um papel

fundamental na valorização e promoção do respeito dessa diversidade sociolinguística. São imprescindíveis a promoção de cursos de formação inicial e continuada para professores, bem como a abordagem dessa cultura em sala de aula através do uso de materiais pedagógicos, vídeos, literaturas, softwares, jogos etc. Através do processo educacional, a sociedade será reinventada com criatividade e originalidade, sempre buscando caminhos mais justos.

Gênero e diversidade sexual no currículo escolar

A inserção desta temática no ambiente escolar tem ocorrido através do trabalho de pesquisadores, educadores e grupos organizados, ligados ao poder público, os quais tornam esta abordagem possível ao realizar pesquisas, produzir artigos que estão sendo usados em eventos e ações educativas e de conscientização da sociedade, para que os preconceitos que estão enraizados na mentalidade e na prática de alguns, as quais são historicamente influenciadas de forma errônea pela política, pela economia, pela religião entre outros determinantes, possa ser suprimida. Essas discussões sobre as questões da sexualidade devem ser discutidas nas escolas. De acordo com Junqueira (2009, p. 13):

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação.

A transmissão de conhecimento ocorre de modo científico, filosófico e artístico, permitindo que os alunos compreendam a história da sociedade em que estão inseridos, cultivando a necessidade de compreender e respeitar o outro em suas peculiaridades. Incluir essa questão sobre gênero e diversidade sexual nos currículos escolares vai além da abordagem dos professores de ciências; é necessário dar significados e sentidos, bem como sustentá-la nos debates. A escola é um espaço privilegiado, dela espera-se a formação de sujeitos que entendam o real sentido das palavras, cidadania, consciência crítica e valorização da diversidade, auxiliando na formação de um indivíduo mais consciente das relações sociais, subtraindo estigmas, levando em consideração que é durante a adolescência que as definições de caráter e personalidade se fortalecem.

Estão ocorrendo mudanças importantes nas políticas governamentais, alinhadas aos preceitos dos direitos humanos em relação à abordagem da diversidade sexual na escola. A sexualidade e a questão de gênero, que há décadas passadas eram vistas como algo vergonhoso, e até criminoso, hoje são discutidas abertamente entre os jovens. Diante disso, é necessário que eles recebam orientação, acompanhamento dentro e fora da escola, que se sintam compreendidos, incluídos, e o mais importante, que possam entender que há normalidade nas diferenças.

Em cada escola é necessário encontrar a inclusão no Projeto Político-Pedagógico, no currículo, nos planejamentos anuais, mensais, e quaisquer outros documentos que regem a conduta de educadores e educandos, visando a uma interação entre escola, alunos, família e grupos organizados da sociedade. A inclusão possibilita grandes mudanças na escola, pois considera as necessidades do aluno. Prieto (2006, p. 40) destaca quais são os objetivos da inclusão:

[...] objetivo na inclusão é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Neste caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles, que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre

a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis a sua autonomia.

O “Programa Brasil sem Homofobia” foi lançado em 2004, na busca de fortalecer as perspectivas dos direitos sexuais como direitos humanos, colocando a sexualidade como um direito fundamental para que ocorra o direito pleno da cidadania, procurando inserir o assunto no currículo escolar de modo que esse debate sobre a identidade e igualdade de gênero, bem como orientação sexual, se faça presente na formação dos educandos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem que a orientação sexual e sexualidade sejam debatidas de forma transversal em todas as disciplinas do currículo escolar, em consonância com outros temas como ética, saúde, gênero, sustentabilidade, multiculturalidade, visando produzir conhecimento de forma lúdica e participativa (BRASIL,1997). É necessário ofertar cursos de formação para o professor, em que ele tenha subsídios de como abordar a sexualidade de acordo com as diretrizes éticas adotadas pelo Estado, para que ocorra transformação em seu próprio pensamento, referente as suas crenças e ao conhecimento que tem de si próprio, combatendo as discriminações sexuais e de gênero.

Efetivação da inclusão de pessoas com deficiência

Os direitos das pessoas com deficiência são assegurados por lei. Com a Revolução Industrial, o número de acidentes de trabalho aumentou, resultando na criação de leis que protegem os trabalhadores. No século XX, os estudos médicos e psicológicos que surgiam contribuíram para novas teorias sobre a capacidade e inteligência dos indivíduos, assim surge uma nova visão de como tratar as pessoas com deficiência. Uma sequência de fatores contribuiu para uma mudança de pensamento, no quesito educação para pessoas com deficiência, como movimentos sociais, pesquisas científicas e grupos organizados da sociedade, que passaram a cobrar políticas públicas que garantissem o direito e combatessem as discriminações. Para Prieto (2006, p. 39):

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foram estruturadas propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência (população focalizada na época) com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível aos demais alunos. Na época, movimentos sociais internacionais e nacionais de e para pessoas nessa condição reivindicavam para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum.

A escola oferece uma educação inclusiva, garantido este direito, embora existam fragilidades. O trabalho desenvolvido pela gestão de cada escola deve oferecer mais do que o direito de matricular-se e frequentar as aulas. A escola deve cooperar para uma igualdade de condições de vida desses alunos, auxiliando na sua aprendizagem, modificando o currículo escolar sempre que isso se mostrar oportuno. “[...] reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades” (PRIETO, 2006, p. 42).

Com estas garantias legais, não podemos nos esquecer da importância da formação continuada dos professores, para que possam atender com qualidade a esses alunos. Busca-se equidade no desenvolvimento destas atividades, e isso ocorrerá no momento em que os professores receberem orientação necessária, bem como a família que deve ser presente nesse processo de inclusão. É necessário pensar na questão do profissional, muitos professores estão cientes que não estão preparados para o atendimento a estes alunos, mesmo que receptivos a

sua inclusão. É fato que falta clareza para alguns, que há dificuldade na realização de certas atividades e que ainda há professores que não aceitam totalmente estes alunos em suas classes, assim como há famílias que não aceitam a realidade da deficiência.

O objetivo da Educação Inclusiva é integrar os alunos para que se sintam como os demais da sociedade e que lhes seja oferecido um ambiente onde estejam envolvidos, amparados, recebendo suporte. Para que isso ocorra é necessária a conscientização dos funcionários da escola, dos colegas de classe, da família, a participação de todos, em constante cooperação, que possibilitará a diminuição da desigualdade.

Na sala de recursos trabalha-se a deficiência em sua peculiaridade e na sala regular o trabalho é coletivo. Os trabalhos desenvolvidos pelos professores da sala regular e da sala de recursos devem estar em constante interação.

O caminho está traçado pelas leis que garantem o direito destes alunos à educação básica e superior, todos da escola devem estar cientes do seu papel perante a lei, como cooperadores no processo. O progresso será mediado na participação de todos, na ampliação dos projetos que conscientizam a família, os profissionais da educação e a comunidade, garantindo os direitos dos alunos com deficiência dentro e fora do ambiente escolar. Para isso é necessária uma pedagogia verdadeiramente inclusiva, que considere a desigualdade a fim de transformar a realidade, vendo na escola um espaço de convivência em direitos humanos.

Concepção dos participantes sobre diversidade

A entrevista realizada com os participantes mostra que há uma luta constante pelo direito às diferenças. A diversidade humana na escola, nos dias atuais, é muito mais ampla do que anos atrás. A família eximiu-se do seu papel, a escola encontra-se sobrecarregada, muitos alunos não possuem conceitos de valores, são intolerantes, impacientes e insubordinados.

A professora expõe a dificuldade encontrada na sala de recursos, a falta de materiais pedagógicos, a ausência de algumas famílias que não aceitam a deficiência, que não procuram acompanhamento psicológico e nem de um médico especialista para auxiliar no desenvolvimento da criança. Ela afirma que toda mudança é processual e que os resultados serão vistos a longo prazo. É em cada superação, em cada progresso, que encontra motivação para seguir. O trabalho é árduo, mas ainda assim recompensador.

A equipe de policiais, que atendem às ocorrências escolares, relata que alunos com mau comportamento e agressivos vêm de famílias desestruturadas, muitos moram com parentes que não se responsabilizam por sua educação. Algumas famílias participam de projetos como o “Ame a vida”, que oferece acompanhamento psicológico.

Os policiais que trabalham no Ronda Escolar desenvolvem atividades junto à escola e à comunidade, realizando palestras e abordando temas como o uso de entorpecentes e violência doméstica para as classes de alunos do Ensino Fundamental II. Em escolas municipais, que trabalham com o Ensino Fundamental I, apresentam teatro de fantoches, abordando os mesmos temas, mas utilizando um linguajar que busca orientar as crianças, a respeito de seus direitos, através do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas).

O espaço escolar é considerado um local de ensinamentos, onde os alunos aprendem a respeitar as diferenças, a viver em uma sociedade repleta de diversidade, e que esse é o principal desafio da educação no mundo contemporâneo. Todos os profissionais envolvidos reconhecem que é na diversidade que a sociedade se consolida, que a diferença de pensamentos e comportamentos cria e recria ideologias.

Considerações Finais

Nosso país é multicultural, povos que transmitiram suas tradições deixaram um legado dos seus costumes e crenças. A escola encontra, em seu projeto pedagógico, um meio para proporcionar um espaço democrático, promovendo o intercâmbio dessas culturas, cujas identidades encontram-se ameaçadas, permitindo que se manifestem e se façam conhecidas.

No decorrer da caminhada escolar, os educandos se deparam com todo tipo de diversidade: de gênero, raça, religião, valores, sexualidade, ritmos de aprendizagem, organizações familiares etc., diante disso os educadores procuram expandir o conceito da tolerância e de respeito.

Tudo o que é novo causa desconfiança e temor, por representar uma ameaça a tudo o que é tido como padrão em nossa cultura. Desenvolver o lado afetivo dos alunos é amenizar reações defensivas em um processo de orientação, procurando responder aos questionamentos, despertando a curiosidade sobre aquilo que incomoda e encanta o outro.

A escola trabalha novos olhares sobre as desigualdades, oportunizando maneiras de educar além da dinâmica de conhecimentos prontos, desenvolvendo o ser humano, que poderá exercer sua cidadania, defendendo seus direitos e dos demais.

Os assuntos abordados neste artigo investigaram a multiculturalidade presente na palavra diversidade, no processo educativo. Professores e demais profissionais da educação não são destituídos de poder, pelo contrário, são agentes de mudança. Não se pode desenvolver atividades na escola com receitas prontas, esse é um ambiente de constante troca e situações que fogem do controle. O diálogo existente entre os professores e a família cria um ambiente benéfico para o desenvolvimento de todos.

Evolui-se muito, ouvindo o outro no processo educacional, e na luta pela humanização de todos. Assim, com mais conhecimento, podemos apontar alternativas que superem pensamentos, falas e ações preconceituosas.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental: Orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 13 jul. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009.

KUPSTAS, Marcia. **Identidade nacional em debate**. 1. ed. São Paulo, Moderna, 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar**: Pontos e contra-pontos. In: ARANTES, V. A. (Org.). São Paulo: Editora Simmus, 2006.

SANTOS, Renato Emerson. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na Geografia do Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E INTERCULTURALISMO

Pedagogical practice and interculturalism

Ana Caroline de Amorim¹

Elaine Motta Marangoni¹

Jessica Wilhelms¹

Maiara Gonçalves dos Santos¹

Resumo: O interculturalismo é um termo que reflete a realidade do território brasileiro, visto que o país sofreu uma colonização permeada pela diversidade e atualmente é composta por diferentes grupos sociais que expressam uma vasta variedade cultural. O reflexo dessa realidade aparece também claramente nas instituições de ensino, nas quais diversos grupos culturais se encontram. A educação intercultural tem como referência a diversidade étnica, cultural, física, religiosa e de gênero, a qual enfatiza a aceitação dos diferentes grupos, compreendendo os desafios em sala de aula, buscando solucioná-los para que a educação alcance a todos de forma inclusiva, em que o respeito deve ser seu norteador na prática diária, sem deixar-se influenciar apenas por uma única crença. Sendo assim, a percepção desta diversidade cultural faz com que os profissionais da educação tenham consigo estratégias que lhes darão suporte para lidar com eventuais divergências de ideias e de cultura em suas práticas pedagógicas, já que as escolas retratam o ambiente em que estão inseridas. A interculturalidade é essencial para a vida em sociedade, baseada pelo princípio de que não há maneira correta ou errada de se viver, mas que todas as relações devem ser baseadas no respeito e na liberdade de expressar a sua cultura.

Palavras-chave: Diversidade. Prática pedagógica. Interculturalismo.

Abstract: Interculturalism is a term that reflects the reality of the Brazilian territory since colonization. Different ethnic groups colonized Brazil and nowadays there is a cultural variety here. This reality clearly reflected in schools where many cultural groups are also found. Intercultural education has ethnical, cultural, physical, gender and religious diversity as references. This education respects all groups equally, the challenge is to do this in the classroom and to find solutions for an inclusive education. Respect should be the direction in practice and not focused upon a single culture. The perception of this cultural diversity makes educators require strategies to handle different ideas. Interculturalism is essential for social life; it does not have a right or wrong way of existing. Every relationship deserves respect and everybody should have the right to express their culture and feel like a part of society.

Keywords: Diversity. Pedagogic practice. Interculturalism.

Introdução

Para compreender a educação intercultural é necessária sua conceituação para poder analisá-la no contexto da sociedade moderna. A educação envolve o desenvolvimento do indivíduo em diversas áreas e a interculturalidade é a socialização dos diferentes grupos em um mesmo espaço. Assim, o ambiente escolar e a educação intercultural estão ligados diretamente, pois é um meio cuja diversidade de pensamentos, oriundos de suas origens, escolhas individuais e vivências, está refletida na instituição e precisa ser trabalhada de modo a assimilar que toda esta gama cultural está inserida na sociedade. A educação intercultural vem sendo muito propagada na sociedade atual, devido à aceitação e reconhecimento de todas as culturas. Na sociedade não prevalece o monoculturalismo, mas uma sociedade plural em que todos têm os mesmos direitos e devem ser respeitados independentemente do seu modo de vida, desde que não “ameasse” o ambiente do outro.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71. Nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial /SC. Fone (47) 3281-9000. Site: www.uniassevi.com.br.

A partir dessa consciência buscou-se, por meio de uma pesquisa simulada, o objetivo geral de compreender o papel dos professores na educação intercultural, cujas relações culturais devem ser trabalhadas pelas escolas com o propósito de ultrapassar as barreiras do preconceito e discriminação da diversidade social. Os objetivos específicos são:

- Identificar a relação da postura ética do professor e a prática intercultural.
- Registrar práticas pedagógicas que cumprem o papel de educar para a interculturalidade.
- Conhecer os principais desafios para uma prática pedagógica intercultural.

Portanto, o artigo pretende ampliar o conhecimento sobre a prática pedagógica com ênfase na interculturalidade, pois a diversidade faz parte do cotidiano de todos, e todas as relações sociais são diretamente influenciadas pelas culturas e pela educação.

Prática pedagógica e interculturalismo

Historicamente, o Brasil é um país que sofreu grande expansão populacional de imigrantes vindos da Europa, devido à grande extensão de terras férteis e à crise no continente europeu. Dentre as diversas culturas que vieram para cá, tivemos a portuguesa, a alemã, a italiana, a africana, a japonesa, a sírio-libanesa, entre outras. Os imigrantes trouxeram consigo suas culturas e particularidades, pois:

[...] os seres humanos só vivem em sociedade devido à cultura. Além disso, toda sociedade humana possui cultura. A função da cultura, dessa forma, é, entre outras coisas, permitir a adaptação do indivíduo ao meio social e natural em que vive. E é por meio da herança cultural que os indivíduos podem se comunicar uns com os outros, não apenas por meio da linguagem, mas também por formas de comportamento. Isso significa que as pessoas compreendem quais os sentimentos e as intenções das outras porque conhecem as regras culturais de comportamento em sua sociedade (SILVA; SILVA, 2009, p. 86).

Assim, como eles possuíam seu modo de vida em outro lugar, por aqui já havia outra cultura existente antes do descobrimento. A cultura indígena e seus rituais, crenças, hierarquias e costumes entraram em conflito com a dos portugueses que aqui chegaram e impuseram seu modo de viver, reconhecendo-o como o único correto a ser seguido. Todos esses eventos históricos refletiram na vida social e, portanto, no sistema educacional, pois esse conflito cultural provocou a catequização indígena, e qualquer cultura existente, diferente da europeia, foi duramente menosprezada.

Com o passar dos anos, o reconhecimento cultural e a valorização da diversidade ganharam espaço na sociedade, e isso tem refletido em todos os ambientes, principalmente no escolar, pois a diversidade cultural encontra-se em todos os lugares e é necessário ter consciência e conhecimento para se buscar a tolerância, o respeito e a liberdade. A educação intercultural tem assumido um papel importante para o meio social, pois vivemos pelos princípios da cidadania e da igualdade, em que deveres e direitos são assegurados a qualquer indivíduo, visto que estamos inseridos em um país heterogêneo. De acordo com Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua

diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

A educação intercultural não se resume aos negros e aos indígenas, que com toda a história de colonização brasileira, sofreram agressões morais e físicas repugnantes, por isso uma das medidas de reconhecimento da sua cultura é prevista por lei para ser tratada na escola como conteúdo obrigatório. É necessário:

Garantir a criação de condições políticas e pedagógicas, em especial financeiras, para efetivação do Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08, no âmbito dos diversos sistemas de ensino, orientando-os para garantir a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, desde a educação infantil até a educação superior [...] (BRASIL, 2010, p. 130).

O interculturalismo educacional abrange a diversidade de religiões, de etnias, de grupos sociais (como hippies, góticos, roqueiros, tradicionalistas), de gêneros, de posição socioeconômica, de pessoas com deficiência. Qualquer indivíduo possui o direito de viver em sociedade, de forma igualitária, não como segregados, mas como membros ativos no seu meio social. A lei estabelece que é preciso “garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania. Incluir crianças, adolescente, jovens e adultos com necessidades especiais no ensino regular” (BRASIL, 2010, p. 132).

A educação sofre alterações de acordo com o período em que se encontra historicamente e, portanto, os valores compostos nas práticas pedagógicas precisam acompanhar essas mudanças para que a educação intercultural ocorra e seja possível uma vivência harmoniosa em sociedade perante as diferenças. Sidekum (2003, p. 235-236) afirma que “na mesma dimensão da educação, dever-se-iam priorizar os valores como a paz, a democracia, a autonomia e a diferença [...] isto é, reconhecer os direitos fundamentais do outro, fundamentando e sustentando nossas ideias e posturas de justiça política e convicções democráticas”.

O interculturalismo engloba diferentes modelos culturais que precisam ser reconhecidos e valorizados no ambiente escolar e social, para que todos gozem das mesmas oportunidades e que vivam em harmonia no mesmo espaço.

Ética e a educação intercultural

Para a discussão da diversidade e a inclusão cultural é necessário compreender como a ética influencia na prática pedagógica voltada para a interculturalidade. No dicionário Michaelis (2015), a palavra ética é conceituada como “conjunto de princípios, valores e normas morais e de conduta de um indivíduo ou de grupo social ou de uma sociedade”. Por isso, o educador que se diz assistido pela ética deve estar ciente de que o respeito é primordial em suas didáticas e abordagens.

Para que isso aconteça é necessário o entendimento dos educadores, para que na prática a igualdade social não seja trabalhada somente quando as diferenças forem pautadas, mas que ela aconteça a partir de diálogos abertos, valorizando as opiniões e contribuições de todos,

resgatando situações em que os alunos possam se identificar e identificar o outro, não como superior ou inferior, mas com características diferentes necessárias à sociedade.

A educação tem como missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência que existe entre todos os seres humanos do planeta. Desde a mais tenra idade, a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para essa dupla aprendizagem. [...] uma vez que a descoberta do outro passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e pelo fato de que deve dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela fornecida pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, antes de mais nada, ajudá-los a descobrir-se a si mesmos (DELORS, 2012, p. 79-80).

O professor é mediador do conhecimento, mas precisa ir além disso. É preciso possibilitar ao aluno a oportunidade de estruturar sua própria opinião. Auxiliar na construção do senso crítico, a pensar, a indagar, para que o estudante se perceba como ferramenta de transformação do mundo. O professor, que é formador de opinião, deve seguir os princípios éticos para praticar e abordar a interculturalidade, para que suas opiniões pessoais e dogmas não entrem em conflito com os princípios educacionais.

Para as construções sociais criam-se teorias, analogias e teses a respeito da sociedade, existindo ideias contrárias e críticas fortes acerca do modo de viver. A possível falta de consciência do professor sobre a liberdade de seus receptores, faz com que nos ambientes de aprendizado ocorra um processo denominado massificação, que leva a uma sociedade baseada no monoculturalismo, uma única cultura dominante. Moreira e Candau (2008, p. 27-28) referem-se a esta problemática como “daltonismo cultural”, afirmando que as

[...] implicações para os alunos/as, principalmente aqueles/as oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, são: excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola.

A prática pedagógica necessita ter como base a ética, que preza a justiça e o respeito, para que a interculturalidade esteja incluída na escola. Os professores precisam motivar e orientar os seus alunos com valores que possibilitem a desconstrução de estereótipos e devem valorizar as diferenças culturais como inerentes e importantes para todo o contexto social.

Práticas interculturais em sala de aula

No ambiente social, nos deparamos com a necessidade da percepção da diversidade cultural, buscando melhorar uma sociedade que se faz desigual e com muitas exclusões. A partir desse contexto, os conflitos e brigas nas escolas acontecem com mais frequência, agravando também o índice de abandono, que aumenta gradativamente. Entretanto, com essas situações a sociedade deposita uma responsabilidade ainda maior na escola, tornando o papel dela tão importante. Segundo Souza (2002, p. 101):

Essas posições divergentes em relação à diversidade cultural, seu lugar e tratamento na escola e, especificamente, no currículo, na sala de aula – para que se evitem riscos desnecessários – exigem dos educadores e das instituições educativas, escolares ou

não, um amplo debate sobre as implicações da diversidade cultural nos processos educativos, escolares ou não, e dos riscos de uma educação intercultural benigna.

Para que a diversidade seja respeitada é preciso promover momentos de debate, para que a interculturalidade possa ser esclarecida, que os educandos entendam que cada pessoa tem suas particularidades, sua maneira de se vestir, de falar, seus sotaques, suas religiões, seus hábitos, suas tradições, ou seja, cada pessoa tem sua cultura e todas devem ser respeitadas. Diante desse contexto, temos a noção de como integrar tais divergências culturais, tanto dos alunos como da comunidade em sala de aula, afinal é uma questão em que todos os profissionais da educação deveriam preocupar-se, sempre tendo em vista o conhecimento já adquirido por cada pessoa. É preciso também que o professor dê o exemplo e desenvolva um trabalho ético, pois aprendemos mediante a imitação do modo de agir de outras pessoas.

Conforme os PCN, “a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (BRASIL, 2001, p. 32). É interessante que os professores façam projetos com as crianças chamando a atenção para as diferenças culturais através de jogos, brincadeiras e músicas, pois é a partir desses programas educativos multiculturais que podemos focar no respeito e valorização destes, podendo também ampliar para as famílias e a comunidade. Diante dessas propostas pedagógicas, podemos ver a construção de uma sociedade baseada na cidadania, possibilitando a interação e o diálogo entre as culturas (interculturalidade).

Desafios da prática pedagógica intercultural

Muitas culturas estão presentes na escola, mas sempre há uma cultura predominante que afeta o cotidiano escolar e pode provocar conflitos diários. A cultura chamada de predominante é aquela imposta voluntária ou involuntariamente pelas relações sociais locais e sugere um padrão para se viver em sociedade. É necessário tomar consciência deste fato para então buscar a criticidade para uma educação intercultural. Segundo Moreira e Candau (2008, p. 13):

[...] existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados, a não ser a partir de sua íntima articulação. [...] A prática pedagógica deve dar abertura para as expressões culturais diversas e buscar a intencionalidade de conhecimento, apreciação e imersão nas diferentes culturas.

O professor tem nas mãos uma grande responsabilidade permeada por inúmeros desafios. Um deles é o de perceber e buscar quebrar paradigmas, uma vez que também faz parte do mesmo ambiente social escolar e tem como papel promover o ensino intencional. Buscar desconstruir estereótipos e libertar-se da homogeneização da educação são objetivos que devem pautar todos os planos do professor, o que requer muito conhecimento e dedicação, pois trata-se de uma vivência historicamente construída. Conforme Moreira e Candau (2008, p. 31-32):

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. [...] Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar

nossos sentimentos e impressões [...].

Outro desafio é de como desenvolver a sua prática com o propósito das diferenças serem percebidas como riqueza e liberdade para a sociedade, bem como serem importantes para a aproximação das pessoas e não como fonte de conflitos e de preconceito. A prática pedagógica não possui um modelo universal a ser seguido, depende diretamente da realidade encontrada em diferentes contextos existentes na sociedade.

Considerações finais

A interculturalidade está inserida em todos os ambientes, sejam eles, formais, não formais e informais, visto que vivemos em uma sociedade com uma gama cultural diversificada. Atualmente, a liberdade de expressão deu origem à aceitação dos mais variados grupos, diferenças étnicas, físicas, religiosas, culturais, de gênero, entre outras, que passaram a ter o direito de igualdade e aceitação mútua. Essa realidade é refletida nas instituições escolares por ser um local onde reúne esta diversidade social e caracteriza-se por ser o primeiro local em que as crianças estabelecem o contato com as culturas diferentes e aprendem sobre a vida social e o respeito.

O educador tem papel fundamental para a interculturalidade alcançar seus princípios, através da mediação do professor no ambiente escolar é que se aprende e se constrói essa realidade de igualdade. O docente deve ter consciência de sua postura ética, em que precisa estar em constante atenção para não se deixar dominar pelo daltonismo cultural em que prevalece uma cultura dominante. Respeitar a cultura do outro sem preconceitos ou julgamentos é um desafio necessário para que todos possam conviver sem conflitos.

Entretanto, não há como banir os conflitos por completo apenas com o trabalho escolar, pois o aluno já traz uma grande bagagem cultural. Assim, o professor deve estar preparado para lidar com essas situações. Para que esses eventos ocorram com menos frequência, algumas medidas preventivas podem ser tomadas, como promover debates, diálogos e conscientização de que o respeito deve permear a relação entre os diferentes grupos, ou seja, a prática pedagógica precisa ser direcionada para a questão intercultural.

A diversidade cultural é uma realidade mundial, mas ainda, voluntária e involuntariamente a sociedade é rodeada de preconceito, discriminação e daltonismos culturais. Por isso, a educação intercultural deve ser uma prática diária dos educadores e ser acompanhada de ética e imparcialidade, para que se possa respeitar os diferentes grupos e criar uma geração em que a diversidade seja respeitada e incluída diariamente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)** – Brasília, MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais: ética. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OmqE>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIDEKUM, Antônio. **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación, 2001.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

EDUCAÇÃO INFORMAL, FORMAL E NÃO FORMAL

Informal, formal and not formal education

Caroline Priscila Defrein¹

Chazana Talita Jasper¹

Cleidiane Loch¹

Resumo: A educação busca desenvolver habilidades cognitivas, as quais o docente busca ensinar e estimular os discentes a serem críticos e reflexivos frente às diferenças existentes em sociedade. Esta forma educacional ocorre nas escolas através de diálogos, que trazem em sua bagagem história e conhecimentos culturais, que acabam conflitando com os diferentes contextos sociais presentes. Desse modo, através de pesquisas bibliográficas e documentais compreendeu-se a interação entre as práticas educacionais, sendo a informal (forma espontânea), formal (escola) e não formal (instituições e grupos). Cada prática educacional tem sua finalidade e objetivos, portanto resulta que ambas devem estar ligadas, ou seja, uma completa a outra e contribuem para uma educação social baseada na cultura, na política e na história. Este processo de ensino e aprendizagem tem contribuição das três esferas educacionais, cada qual com sua contribuição social e cultural.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Práticas educativas.

Abstract: Education seeks to develop cognitive skills, where the teacher attempts to teach and encourage students to be critical and reflective of the differences existing in society. This form of education occurs in schools through dialogues, where students bring history and cultural knowledge in their baggage, which end up conflicting with the different social contexts present. Thus, through bibliographical and documentary research, the interaction between educational practices was understood, being the informal (spontaneous form), formal (school), or not formal (institutions and groups). Each educational practice has its purpose and objectives, therefore, it turns out that both must be linked, that is, one completes the other and contribute to a social education based on culture, politics and history. This process of teaching and learning has contributed to the three educational spheres, each with its social and cultural contribution.

Keywords: Apprenticeship. Education. Educative practice.

Introdução

Este trabalho acadêmico foi realizado nos Seminários Interdisciplinares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo como objetivo compreender como ocorre a educação em suas práticas educacionais, sendo formal, informal e não formal e suas contribuições para a área da Educação.

Esta pesquisa foi realizada baseada em livros, sites e vídeos relacionados ao tema. Relatam-se as três práticas educacionais: “Educação Informal”: não há lugares preestabelecidos, horário ou currículo que possa ocorrer o ensino e a aprendizagem, sendo que acontece de forma espontânea, por meio das interações socioculturais e do meio, ou seja, no dia a dia. “A Educação Formal”: tem uma estrutura e uma dinâmica específicas, com fins e objetivos determinados, ocorrendo na escola regular de ensino, com regras e certificação. “Educação Não Formal”: tem intencionalidade e objetivos educacionais presentes, procura buscar a participação dos sujeitos e pode ser encontrada em instituições, museus, igrejas, cinemas, parques, dentre outros ambientes.

Todas essas modalidades educacionais: formal, informal e não formal são importantes na ação educacional existente na sociedade, cada qual com sua importância e, assim, contribuindo

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71. Nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial /SC. Fone (47) 3281-9000. Site: www.uniassevi.com.br.

com a formação de cada indivíduo.

Práticas e modalidades educacionais

A educação e sua prática é um fenômeno social e universal, pois contribui para a existência e o funcionamento de uma sociedade. A base de uma sociedade está na educação existente e no modo como se dá este processo de ensino e aprendizagem. Para isso é necessário que se desenvolva nos indivíduos suas capacidades físicas e espirituais, e também prepará-los para serem pessoas ativas em sociedade, pois segundo Libâneo (2013, p. 15):

Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

A ação educativa no meio social ocorre em vários campos educacionais, sendo na família, no trabalho, na fábrica, na rua, na política, na comunidade, nos meios de comunicação, em clubes, nas escolas, ONGs, entre outros lugares. A interação entre indivíduos por meio do diálogo gera uma manifestação do conhecimento cultural e social que se acontece através dos costumes, experiências, crenças, valores, técnicas, modo de agir e pensar que são repassados de geração para geração, em que são assimilados e recriados em cada nova geração, mas a essência permanece a mesma. Assim, a educação compreende todo o processo formativo educacional existente na sociedade, e esta prática educativa está presente em todas as esferas sociais, econômicas, políticas e legais da sociedade, ocorrendo em instituições específicas, escolares e não escolares, mas com finalidades específicas de instrução e ensino, com uma ação voltada para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. Deste modo, essa manifestação educacional cumpre modalidades de práticas educacionais, que são a Educação Informal, Formal e Não Formal.

Educação Informal

A educação é um conjunto de ações que através de suas práticas busca o desenvolvimento humano. A educação está presente em vários ambientes, não só na escola, e se manifesta através da educação formal, não formal e informal.

A educação informal é aquela que está presente no seu dia a dia, no ambiente sociocultural, onde o indivíduo está inserido e com quem o indivíduo se relaciona. É um processo contínuo de aquisição do conhecimento e habilidades que não estão na escola ou instituição. Esta aprendizagem ocorre sem intenção de aquisição. A educação informal acontece no meio onde cada indivíduo vive e adapta-se, envolvendo as relações socioculturais e políticas, junto à vida individual e grupal. “Na educação informal não há lugar predeterminado, horário ou currículo, é onde o ensino e a aprendizagem acontecem de forma espontânea, através da interação sociocultural e do meio” (OLIVEIRA, 2013, p. 38). Também não tem caráter intencional, pois alguns fatores do termo informal influenciam na educação das pessoas de maneira inevitável e sem metodologia, sendo a aprendizagem da vida.

Por ocorrer de maneira informal e não intencional, não diminui a sua importância educacional, pois vem a contribuir no modo de agir e pensar do homem, gerando conhecimentos, argumentos e críticas a respeito da vida social e cultural na qual convive. Os ambientes onde a

educação informal está presente são: na família, na vida social, na situação política e econômica, na cultura, no trabalho, na rua, nas relações de amizade, nos clubes, nos teatros, na igreja, por meio de leitura de livros, jornais, revistas, sites, dentre outros meios e lugares. Esta educação produz efeito educacional, mesmo longe das escolas e do sistema curricular básico de ensino.

A educação informal é de grande importância, além de ser encontrada em vários ambientes, ajuda no processo de aprendizagem dos sujeitos, pois seus conhecimentos contribuem para a formação da opinião e da personalidade dos indivíduos. De acordo com Oliveira (2013), no Brasil, a educação até meados dos anos 1980 não era considerada importante nos campos educacionais, apenas as escolas institucionalizadas é que tinham importância e relevância. A partir dos anos 1990 adquiriu-se outros olhos para esta educação, devido às mudanças na sociedade, na economia e no trabalho dos servidores, deste modo iniciou-se a valorizar a aprendizagem ocorrida em grupos e os valores culturais que influenciam as ações dos indivíduos, assim, a partir deste momento, a educação informal teve seu reconhecimento e vem ensinando os indivíduos em vários lugares e ambientes diferentes, longe dos muros das escolas tradicionais de ensino.

Portanto, a educação informal não tem dia, lugar e hora para ocorrer, é uma aprendizagem espontânea, sem ter uma metodologia a ser seguida e não é institucionalizada. Este processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma natural, em que os pensamentos, histórias, curiosidades e saberes são ensinados, conforme a cultura e a vida de cada povo e passado de geração para geração de forma oral, escrita, conforme o estilo social de cada povo, região, lugar e tempo. A educação informal está diariamente presente na vida das pessoas.

Educação Formal

A educação formal é a que compreende, como principal instituição transmissora do conhecimento, a escola. A escola ocupa um lugar de destaque, mas também contamos com outras instâncias educacionais que aderem à modalidade da educação formal, em que prioriza um currículo educacional, sistemático, estruturado e organizado para suprir as necessidades de aprendizagem dos educandos e desenvolver sua capacidade intelectual, sendo que este processo de ensino e aprendizagem dá direito ao aluno, ao final do processo educacional, receber uma certificação, sendo um certificado comprovando seus conhecimentos adquiridos na instituição concedente desta aprendizagem de forma formal. Quando nos referimos à educação formal, existe um significado do porquê desta expressão. Segundo Libâneo (2010, p. 88):

Formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal, seria, pois, aquela estrutura, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se assim, que onde haja ensino (escola ou não), há educação formal.

As atividades educacionais formais também se encontram na educação de jovens e adultos (EJA), na educação sindical e na educação profissional, desde que estas modalidades apresentem um trabalho pedagógico e didático, junto à intencionalidade, à organização e à sistematização do conhecimento que será repassado, mesmo que fora do âmbito escolar propriamente dito.

Através da educação escolar democratiza-se o conhecimento, pois é na escola que as pessoas encontram a oportunidade de adquirir conhecimento científico, formando o pensamento crítico para conquistar o seu espaço na sociedade. Entretanto, o processo educacional está sob influência da sociedade, afinal, caminham juntas.

Neste sentido, a educação nem sempre foi para todas as pessoas. No início, só tinha acesso à educação quem era rico, ou seja, quem possuía poder aquisitivo, aos pobres, cabia apenas o conhecimento informal. Com o passar do tempo, aos poucos toda a população foi tendo acesso à educação, e os detentores do saber foram se tornando os professores, surgindo as escolas. De acordo com Oliveira (2013), na Idade Média, a educação ficou sob responsabilidade das escolas, tendo um local para ocorrer a aprendizagem e profissionais especializados para cumprir com esta tarefa educacional. Com o desenvolvimento industrial houve uma grande necessidade de as crianças irem à escola, pois seus pais precisavam trabalhar. Assim foram surgindo mais escolas e mudanças na infraestrutura das cidades, como por exemplo, construção de vias públicas para que os transportes coletivos buscassem os pais para trabalhar e também levar os filhos destes para a escola. Deste modo, segundo Oliveira (2013, p. 42):

A escola torna-se a instituição especializada na função de educar, pois era necessário entregar essa função a uma instituição que soubesse educar, não mais para a vida privada do círculo familiar e do trabalho caseiro, mas para o trabalho que se encontrava no âmbito da vida pública, cujas regras, leis e rotinas iam além dos conhecimentos adquiridos pela família.

Essas mudanças sociais fizeram com que as pessoas tivessem de ter conhecimentos sobre as tecnologias, deste modo a escola ganha novas funções, como a de formar trabalhadores com conhecimentos básicos da língua e de cálculos. A partir daí a escola foi ganhando mais espaço e importância no meio social. A escola foi se tornando o centro especializado que detinha todos os conhecimentos necessários de uma educação e a sociedade foi impondo cada vez mais responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem para a escola. Atualmente, o que se percebe é que a escola ganhou mais importância e conhecimento. Ficou estabelecido a ela ensinar, o que antes se adquiria de forma informal e não formal, hoje é de forma formal. De acordo com os PCN (2001 apud OLIVEIRA, 2013, p. 44):

A instituição social escola passa a ser um dos espaços privilegiados de formação e informação, isto é, onde a aprendizagem dos conteúdos deve estar relacionada ao cotidiano dos alunos. Assim ela, além de possibilitar aos alunos a apropriação dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, precisa valorizar a cultura de sua própria comunidade, contribuindo para o exercício de cidadania.

Portanto, a prática educativa requer objetivos educacionais que garantem a formação humana e seu pleno desenvolvimento psicológico, cognitivo e social. Para contribuir com os objetivos e finalidades da escola, a pedagogia vem investigar, pesquisar os fatos reais e concretos que influenciam na formação do indivíduo e no seu contexto histórico, para assim construir objetivos e maneiras de conduzir o conhecimento da melhor forma para termos cidadãos pensantes, críticos e íntegros na sociedade, pois a educação se modifica conforme a realidade social e histórica. Deste modo, cabe à pedagogia orientar as práticas educacionais escolares. No âmbito educacional escolar tudo está interligado, pois segundo Libâneo (2013, p. 24):

Podemos, agora, explicar as relações entre educação escolar, Pedagogia e ensino: a

educação escolar, manifestação peculiar do processo educativo global; a Pedagogia como determinação do rumo desse processo em suas finalidades e meios de ação; o ensino como campo específico da instrução e educação escolar. Podemos dizer que o processo de ensino- aprendizagem é fundamental, um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos.

A formação dos discentes ocorre de forma planejada, por meio de objetivos, métodos, conteúdos e organizado sistematicamente pela escola e por toda a equipe de profissionais, mas esta influência externa interdepende da influência interna que os alunos têm e trazem, como as condições físicas, psíquicas e socioculturais, ou seja, o que aprenderam ao longo da vida, de formas diferentes, seja informal ou não formal. A educação formal, sendo a escola em seu trabalho educacional, recebe influência e influencia o seu meio social, pois a educação informal, formal e não formal tem um objetivo em comum, que é ensinar. Não importa em que meio foi recebido o conhecimento, desde que ele tenha sido transmitido de forma significativa e se houve a interiorização deste conhecimento.

Educação Não Formal

A educação não formal é caracterizada pela relação educacional realizada em espaços fora dos marcos institucionais, a qual obedece a um grau de sistematização e estruturação. A educação não formal desenvolve-se em movimentos sociais, nas associações de bairro, nas igrejas, nos sindicatos, nas ONGs, nos partidos políticos, nos espaços culturais e nas próprias escolas. As escolas participam desta modalidade de ensino por serem palco de atividades culturais abertas a toda a comunidade ou, até mesmo, porque proporcionam aos seus alunos oficinas temáticas de trabalho, como o teatro, o artesanato, entre outros.

De acordo com Gohn (2011 apud CONZATTI, 2014), quando a educação é transmitida pela família, teatros, revistas, livros e outros meios, estes são considerados temas de educação informal. Existe uma diferença entre educação não formal e informal, sendo que na educação não formal existem dois sujeitos, em que o método seria alcançar objetivos e desenvolver competências. Já na educação informal não possui uma rigidez metodológica na sua condução, pois os processos são espontâneos.

Vivemos na Era das mídias, pois elas fazem parte do nosso cotidiano e nos influenciam diretamente. A modernização da sociedade está acelerando a nossa rotina, provocando muitos efeitos colaterais, sendo eles: estresse, ansiedade, frustração, doenças de caráter psicossomático, relações familiares frágeis, entre outros.

Diante destes efeitos colaterais, a sociedade busca formar alternativas para lidar com as fragilidades expressas no corpo, por isso procuram por diversos cursos que visam trabalhar as formas de reduzir os impactos no organismo, como os alongamentos, o relaxamento, a meditação e o autoconhecimento. Estes recursos são considerados um campo da educação não formal e vêm crescendo constantemente. Para Gohn (2011 apud CONZATTI, 2014, p. 12):

A cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação na história, onde é construída, passando constantemente por modificações, sendo diretamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração para outra. Considerando que a educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, entende-se que ela é geradora da cultura política de uma nação.

O espaço e o tempo são duas atividades importantíssimas dentro da educação não

formal. O espaço é criado e recriado seguindo os objetivos que determinam o grupo social. Já o tempo não é fixado a priori, e respeita as diferenças para a reelaboração e absorção de conteúdos explícitos e implícitos dentro do processo de ensino-aprendizagem. A educação não formal busca vários recursos para evitar o enquadramento dos indivíduos que participam de uma forma educativa, procurando sempre flexibilizar o currículo para atender à clientela.

A aprendizagem da educação não formal ocorre por meio da prática social, que é pautada por experiências vivenciadas pelo grupo e o aprendizado é originado, considerando que é um caráter coletivo. Com relação a isso, Gohn (2011, p. 112 apud CONZATTI, 2014, p. 15) enfatiza que:

A maior importância da educação não formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não formal. O agir comunicativo dos indivíduos, voltado para o entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, baseia-se em convicções práticas, muitas delas advindas da moral, elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo as tradições e as condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar. O conjunto desses elementos fornece a amálgama para a geração de soluções novas, construídas em face dos problemas que o dia a dia coloca nas ações dos homens e das mulheres.

A educação não formal fornece aos seus participantes um importantíssimo espaço de reflexões e ações que beneficiam a comunidade na qual estão inseridos, mas para isso é necessária muita dedicação e empenho de todos os grupos envolvidos com esta prática educativa, motivando a participação da comunidade.

Os processos metodológicos utilizados dentro da educação não formal estão pouco relacionados à leitura e à escrita, ou seja, a troca de ideias e a discussão acontecem por meio dos saberes disponíveis no passado e no presente, em que são consideradas prioridades desta modalidade. Possibilitam aos seus participantes a expressão de emoções, desejos e pensamentos, que em decorrência de algum motivo permaneceram calados. A educação não formal é caracterizada principalmente por:

- Estar estruturada de baixo para cima, ou seja, forte influência dos participantes na elaboração do currículo.
- Ênfase na prática, relacionada ao contexto local dos participantes.
- Estar focada em quem aprende e em quem ensina.
- Flexibilidade.

Estas são umas das principais características da educação não formal, pois têm intencionalidade educacional, mas não são organizadas por série/ano/idade/conteúdos, e sim por objetivos de aprendizagem que garantem que o conhecimento ocorra de forma interativa e dinâmica, em grupos, sendo que cabe às pessoas procurarem envolver-se em grupos de estudo, conforme as suas intenções de aprendizagem. Cada órgão promotor deste conhecimento em grupo tem finalidades educacionais, algumas oferecem certificação, outras não. Este conhecimento ocorre de forma sistematizada e organizada promovendo a aprendizagem.

Imagem 1. Tabela comparativa

	Educação Informal	Educação Formal	Educação Não Formal
Onde ocorre	Na família, igreja, clube, na rua, bairro etc.	Escola.	Movimentos sociais, igrejas, sindicatos, ONGs, partidos políticos, espaços culturais e na própria escola.
Público-alvo	Todas as pessoas, com diferentes idades.	Crianças, adolescentes, jovens e adultos.	Pessoas de todas as idades e classe sociais.
Objetivo	Abordar as aprendizagens e conhecimentos que ocorrem fora da instituição escolar de ensino.	Repassar os conteúdos de forma planejada, organizada e sistematizada.	Compreende o exercício da cidadania, voltando suas ações ao coletivo.
Metodologia de ensino	Não há lugar predeterminado, é um processo espontâneo e não tem rigidez metodológica.	O conhecimento é repassado pelo professor de forma estruturada, seguindo as normas da educação.	Iniciativa de grupos que se empenham na alfabetização dos adultos, de empresas que oferecem cursos aos seus empregados, de igrejas que reúnem fiéis para o ensino religioso e de comunidades que preparam jovens para o exercício da cidadania.
Postura do aluno	Recebem e repassam o conhecimento de forma espontânea.	É o receptor do conhecimento, sem muita interação.	A aprendizagem se dá pelo coletivo.

Fonte: As autoras (2018)

Diferenças e semelhanças entre práticas educacionais

As práticas educativas não são apenas uma necessidade da vida em sociedade, mas também uma necessidade individual de cada ser em adquirir conhecimentos e experiências culturais que darão suportes educacionais para atuarem em sociedade. Segundo Libâneo (2013, p. 15), “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade”. Portanto, a ação educativa e o meio social devem estar interligados para a promoção de uma educação de qualidade para os indivíduos. A educação ocorre em instituições escolares e não escolares, no meio social de forma planejada ou espontânea, a educação pode ser formal, informal e não formal, entre elas há diferenças e semelhanças, mas ambas promovem a educação, podendo ser de forma intencional ou não intencional.

A educação intencional possui objetivos estabelecidos e intenções definidas. Deste modo, devem ser definidas as técnicas, as metodologias e os lugares específicos onde deverá ocorrer o repasse dos conhecimentos, das ideias, dos pensamentos e dos valores culturais, políticos, econômicos e sociais.

São muitas as formas de educação intencional e, conforme o objetivo pretendido,

variam os meios. Podemos falar da educação não formal quando se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional (como é o caso de movimentos sociais organizados, dos meios de comunicação de massa etc.) e da educação formal que se realiza nas escolas ou outras agências de instrução/educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas) implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos (LIBÂNEO, 2013, p. 16).

A educação intencional está fortemente marcada pela educação formal e não formal, pois ambas seguem objetivos e possuem um lugar estabelecido onde ocorre a aprendizagem, esta educação possibilita que os conhecimentos técnicos e científicos sejam repassados aos indivíduos.

Já a educação não intencional recebe influência do meio social que acaba interferindo no desenvolvimento ativo do indivíduo na sociedade, ou seja, o meio influencia o indivíduo e o indivíduo influencia o seu meio social. Estas influências são ações que ocorrem sem planejamento, intenção e não são sistemáticas, pois ocorrem naturalmente. “Tais influências, também denominadas de educação informal, corresponde a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas que não estão ligados especificamente a uma instituição e nem são intencionais [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 15). Esta aprendizagem ocorre informalmente nas relações familiares, no trabalho, na igreja, no clube, na comunidade, na rua, no bairro, entre outros lugares.

Deste modo, não importa qual é a prática educacional pela qual se aprende, seja ela intencional, não intencional, formais ou não formais, na escola ou extraescolar, todas interligam-se e conectam-se ao processo educativo, estão contextualizadas social e politicamente, tendo os fatores sociais como controladores de suas ações, pois toda prática educacional passa pelas estruturas sociais. A sociedade influencia a educação, assim, compreende-se que as três práticas educacionais sofrem influência social e estas devem ser valorizadas, pois têm suas peculiaridades e diferenças. Devem estar conectadas em um processo cíclico, em que uma contribui com o processo de aprendizagem da outra para uma promoção de uma educação de qualidade a todos os indivíduos.

Outros sentidos para a educação

A educação também pode se apresentar em outros sentidos, sendo que os pedagogos devem procurar sempre melhorar, adaptar e planejar suas práticas conforme as novas práticas educacionais. De acordo com Mialaret (apud CONZATTI, 2014), a educação pode ser de três formas distintas:

- Educação-instituição: esta educação se caracteriza pela sua estrutura organizacional e administrativa, com normas de funcionamento e diretrizes pedagógicas que compreendem todo o sistema educacional interno da instituição, como é o caso das escolas e outras formações educacionais, como a “educação brasileira, educação norte-americana, ou mesmo de educação antiga, educação moderna, como falamos da educação escolar, da família enquanto instituições específicas” (LIBÂNEO, 2010, p. 83). Essas multiplicidades de modalidades educacionais existentes na sociedade contemporânea não restringem o sistema educacional a um sistema de ensino e nem reduzem suas formas oficiais ou institucionais. Na educação não formal se encontram outras categorias que não são necessariamente institucionalizadas, que são os movimentos sociais e comunitários, animações culturais, dentre outros.
- Educação-processo: caracteriza-se por compreender a ação educadora, os modos e

condições pelos quais o indivíduo entende como deve interagir no meio para se educar. Toda educação tem sua importância e influencia a vida do ser humano, pois segundo Libâneo (2010, p. 84), “a educação-processo indica a atividade formativa nas várias instâncias, com vistas a alcançar propósitos explícitos, intencionais, visando promover aprendizagens mediante a atividade própria dos sujeitos”. Esta educação ocorre em ambientes organizados, com objetivos e conteúdos definidos conforme a necessidade apresentada pelos sujeitos envolvidos no processo e também estas práticas educativas têm objetivos sociopolíticos, métodos e procedimentos educativos de intervenção para conseguir ter resultados diferentes daqueles encontrados em processos educacionais informais, que são mais espontâneos e difusos. “O processo educativo opera com três elementos considerados essenciais: um agente que origina a ação educativa, um modo de atuação que se constitui de conteúdo ou método, e um destinatário que corresponde a um indivíduo, grupo ou geração” (CONZATTI, 2014, p. 26). Assim, o processo educativo ocorre conforme as características dos sujeitos e dos grupos e resulta em uma ação educativa organizada para lhes passar conhecimentos.

- Educação-produto: a principal característica deste processo educativo é classificar a ação final do processo de ensino que ocorreu. Deste modo, o aluno é analisado como produto da oferta dos serviços educacionais. Conforme Libâneo (2010, p. 85), “[...] dizemos: o nível de ensino está muito baixo [...] os jovens de hoje saem da escola sem iniciativa e sem visão crítica, [...] os universitários atualmente não sabem redigir uma linha, [...] é a educação-produto que estamos avaliando”. Questionamos toda a prática educativa, os objetivos, conteúdos, métodos e o processo escolar e não escolar, pois ambas refletem as expectativas sociais existentes. Geralmente o aluno que se quer na sociedade é aquele aluno educado, autônomo, solidário, respeitador dos seus direitos e deveres, participativo e um profissional capacitado. Para isso é muito importante ter uma ação educativa, planejada e voltada a estes objetivos. É por meio desta avaliação-produto que se pode reorganizar a prática na educação-instituição, tendo também o aperfeiçoamento da educação-processo como foco, caso necessário.
- A educação é uma ação, a educação-processo é que dá a base e norteia a educação-sistema e a educação-produto. Assim, cabe verificar se os objetivos de cada modalidade educacional estão de acordo com a idade, os vários agrupamentos sociais, as realidades vividas pelos sujeitos que foram educados e seus vínculos educacionais, sendo pela educação informal, não formal e formal, definidas pelos critérios de intencionalidade ou não intencionalidade dos processos e práticas educacionais.

Considerações finais

Este trabalho teve importância para a formação acadêmica no aspecto de compreender o funcionamento das formas de educação formal, não formal e informal. Através dele pode-se pesquisar as maneiras educacionais presentes na sociedade e que fazem parte da educação dos sujeitos. Nos ambientes formais e não formais, nas instituições públicas ou privadas, e em outros ambientes, pode ocorrer o encontro de indivíduos, que por meio da troca de conhecimento tem-se o processo de aprendizagem.

As três práticas educacionais estudadas: Educação Formal, Informal e Não Formal dependem uma da outra para a construção da educação, conseqüentemente contribuem para a construção da cultura, da política, da história e das relações sociais existentes em seu meio. Portanto, a educação é um processo ativo e contínuo na sociedade.

Referências

ANZORENA, Denise Izaguirre; BENEVENUTTI, Zilma Mônica Sansão. **Educação de Jovens e Adultos**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

CONZATTI, Mônica. **Organização do trabalho educativo em ambiente não escolar**. Indaial: Uniasselvi, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Fernanda Germani de. **Abordagens psicológicas da aprendizagem**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

SCHLEY, Clara Aniele; MORELL, Jean Carlos; OFFIAL, Patrícia C. P. **Licenciatura em foco**. Indaial: Uniasselvi, 2016.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

A EVOLUÇÃO DA SOCIEDADE POR MEIO DO CONHECIMENTO

The experience of school inclusion

Cristiano Mello dos Santos¹
Elizete Poli¹
Natanael Galvão Vastrinche¹

Resumo: O artigo em questão tem como foco a importância do questionamento, e conseqüentemente, das pesquisas pertinentes às respostas, considerando a observação dos motivos que induzem ao ato das pesquisas científicas, as quais correspondem à vontade de conhecer e de praticar essa busca de forma eficiente. A intenção deste estudo é destacar em ordem cronológica como, mesmo sem saber, já no início dos tempos, a pesquisa se fez presente e como foi fundamental para o desenvolvimento e evolução da raça humana como um todo. Este progresso instiga cada vez mais a ampliação de novos estudos, expandindo os conhecimentos do mundo que nos cerca; utilizando-se das facilidades de informações disponíveis na atualidade que, na maioria das vezes, se apresentam de forma instantânea.

Palavras-chave: Pesquisa. Sociedade. Conhecimento.

Abstract: The article in question focuses on the importance of the questioning, and consequently, on the pertinent researches to these answers. Observing the motives that induce the act of scientific research, which can be identified by (wish to know for self-satisfaction) and also by practical reason (goal to know with purpose to do something more efficient). The intention of this study is to highlight in chronological order how, even without knowing, already in the beginning of time, the research was present and was fundamental for the development and evolution of the human race as a whole. This progress instigates more and more the expansion of new studies, expanding the knowledge of the world around us; using the information facilities available today that, in most cases, present themselves instantaneously.

Keywords: Research. Society. Knowledge.

Introdução

Este artigo busca salientar que por meio da pesquisa podemos ter uma perspectiva mais ampla dos questionamentos, adversidades e das particularidades de uma determinada sociedade, comunidade e/ou território, o que nos auxilia a ampliar conceitos, resolver problemas e reflexionar sobre a realidade.

É preciso questionar o mundo para melhor compreendê-lo, conseqüentemente perceber o que ocorreu no passado, para interpretar de forma mais clara e objetiva os acontecimentos do presente e as possibilidades para um futuro.

Pode-se dizer que o desenvolvimento cultural e social dos povos, evoluiu gradativamente com o avançar dos anos, a partir de pesquisas que ampliaram o conhecimento, deixando registros na história por meio de características distintas de cada época, conforme os conceitos e filosofia executados por cada nação. Cria-se então uma ordem cronológica simbólica no decorrer da história, desde uma abordagem mais primitiva até a atualidade. De acordo com Fonseca (2002, p. 10):

[...] o homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos a sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive. Apropria-se do conhecimento através das sensações que os seres e os fenômenos lhe transmitem. A partir dessas sensações

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71. Nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial /SC. Fone (47) 3281-9000.

elabora representações. Contudo, essas representações não constituem o objeto real. O objeto real existe independentemente de o homem o conhecer ou não. O conhecimento humano é na sua essência um esforço para resolver contradições, entre as representações do objeto e a realidade do mesmo. Assim, o conhecimento, dependendo da forma pela qual se chega a essa representação, pode ser classificado de popular (senso comum), teológico, mítico, filosófico e científico.

Portanto, entende-se como o mundo chegou a este estado tão avançado de desenvolvimento e recursos sofisticados, além disso, como cada época alcançou seu momento de importância cultural deixando uma contribuição.

No desenvolvimento que se segue será apresentada a evolução recorrente em cada estágio de aquisição da ciência, necessária ao desenvolvimento da sociedade.

Desenvolvimento

Conforme Pinto (2001, p. 12), por meio de três importantes causas históricas é possível identificar as mudanças de costumes dos povos arcaicos das primeiras civilizações originadas na Antiguidade:

- **O surgimento das cidades**, segundo estudos, deu-se na Era Paleolítica, na Mesopotâmia. O processo de destribalização teve início no século IV a.C., tendo-se notícia da formação de cidades nos anos 3100-2900 a.C., na Baixa Mesopotâmia, isto é, região designada por Suméria, nas margens do Rio Eufrates, próxima ao Golfo Pérsico. Anos mais tarde, houve a formação de outras cidades, dentre elas, Nipuur e Ur.
- **A criação e domínio da escrita**, estreitamente ligada ao surgimento das cidades, cujas primeiras manifestações (cuneiformes) deram-se na Mesopotâmia, por volta de 3.100 a.C., foi uma forma de facilitar a comunicação entre os povos.
- **O surgimento do comércio** por um sistema de trocas de mercadorias **e da moeda metálica** (etapa posterior ao sistema de trocas), por meio de venda em mercados ou na navegação.

Referente à composição destes fundamentos – cidades, escrita e comércio, Pinto (2001, p. 36-37) ainda afirma que:

Representou a derrocada de uma sociedade fechada, organizada em tribos ou clãs, com pouca diferenciação de papéis sociais e fortemente influenciada, no plano das mentalidades, por aspectos místicos ou religiosos. Há, nestas sociedades arcaicas, um direito ainda incipiente, bastante concreto, cognoscível apenas pelo costume e que se confunde com a própria religião.

Estas civilizações que se originaram na Antiguidade eram repletas de povos, de conhecimento basicamente oral, mantendo rotinas isoladas por seus "iguais".

Cada sociedade tinha sua própria forma de se comunicar e compartilhar conexões específicas. O conhecimento, restrito às memórias dos mais antigos membros, era distribuído por gerações, limitando-se exclusivamente aos integrantes daquela comunidade. Não havia, porém, nenhuma segurança de que a mensagem oral seria a mesma após vários estágios de transmissão.

Após anos, com o surgimento da escrita, tiveram uma nova gama de possibilidades, principalmente divulgação, propagação e certificação de conhecimentos. Passou a ser possível adquirir ciência de fatos presenciados ou relatos feitos por pessoas que viveram em outras épocas ou lugares. Segundo Lévy (1993, p. 28), “a comunicação puramente escrita elimina a mediação humana no contexto que adaptava ou traduzia as mensagens vindas de um outro

tempo ou lugar”.

Indiferente dos conceitos que os cientistas sociais adotam, existe uma concordância em que a sociedade passou por mudanças e transformações ao longo da história, concedido excepcionalmente por pesquisas.

A classe mais primitiva é conhecida como ordem tribal, em que basicamente o objetivo em comum de todos os membros era conviver juntos, buscando alimentação e sobrevivência de forma coletiva. O grande foco era em busca de alimentos e moradias provisórias em cavernas ou acampamentos. Conforme os recursos naturais e as caças se esgotavam, eles deslocavam-se para outras áreas mais interessantes ao grupo. O controle do fogo também apresentou uma inédita revolução tecnológica.

Dizia Lênin (1965 apud MINAYO, 2001) o método é a alma da teoria, ou seja, mesmo com as fontes de pesquisas praticamente inexistentes e um conhecimento mais primal, sabe-se que foi alcançando um refinamento dos itens de caça e da exploração de alimentos vegetais, que era a principal fonte de alimentos na época das tribos.

Outro acontecimento marcante foi o adestramento e domesticação dos animais, que até então eram selvagens. Conseqüentemente, não tardou para haver um laço de parentesco como forma de agrupamento. Chegaram a uma transição de vida em que eles se permitiam à ociosidade em locais estratégicos e fixos. Devido a esta falta de deslocamento, houve uma limitação às fontes alimentícias, que eram formadas por caçadas, pescarias e busca por frutas.

Diante das ocorrências, encaminharam-se às conhecidas atividades agrícolas, tornando foco de recursos e sustento. Como lembram Bruyne, Herman e Schouthette (1991 apud MINAYO, 2001 p. 16), “na realidade histórica de seu devir, o procedimento científico é ao mesmo tempo aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma”. Logicamente, isso acaba se enquadrando nas ciências sociais que agregam a área do conhecimento, ou seja, vivem o presente ligado aos traços do passado e planejando o futuro, num combate diário entre o que já se encontra criado e o que vem sendo construído. E foi ali que apareceram os primeiros donos de terrenos e líderes da economia tribal.

O controle e manuseio dos metais foi mais um marco fundamental no desenvolvimento social. A distribuição de serviços se superou e alavancou maior poder nas mãos de determinados cidadãos. Tudo isso, conseqüentemente, gerou trocas e contatos entre pessoas ou grupos, e houve o nascimento do comércio. A igualdade financeira e social lentamente foi deixando de estar presente e a gestão da propriedade privada deve seu auge anunciado.

Com essa expansão entre terras e materiais, tivemos o proveito de uma sociedade escrava. Era uma forma de gerar faturamento econômico através da produção excessiva de outro alguém, expandindo ainda mais os bens materiais de algumas famílias e tornando-as poderosas e extremamente ricas, graças ao serviço escravo barato e numeroso.

Esta sociedade moldada em trabalho escravo entrou em declínio devido à falta de motivação para os escravos realizarem as atividades mais difíceis a que eram forçados. Houve uma impulsão nas formas de produção e até a famosa revolução na produção. No feudalismo, por exemplo, constituía-se a formação de três níveis: a nobreza e sacerdócio, que era a classe predominante, no alto da pirâmide social; o meio da pirâmide era formado basicamente por negociantes e artesões; e mais abaixo, os operários, que em grande parte eram parentes dos antigos escravos ou camponeses falidos. As classes predominantes gozavam de grandes benefícios políticos, econômicos e sociais.

A burguesia apareceu com a corrente queda financeira dos nobres e igrejas, junto à economia e ao acúmulo de riquezas dos comerciantes, ajudados principalmente pelas notórias explorações marinhas e a expansão das atividades comerciais e industriais. Dada a Revolução Industrial, ocasionou-se um mundo repleto de pesquisas e mudanças extremas em todas as áreas

de atividade humana. Até então, inédito formato de produção, o trabalho do povo tornou-se bem mais viável e os grupos de artesãos acabaram dando vez para as fábricas. Nóvoa (1992, p. 16) refere-se à identidade profissional da seguinte forma: "A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão". As fábricas proporcionaram um local inédito até então, no qual se encontravam pessoas assalariadas. Outro grande ponto, graças a muitos anos de esforço árduo, questionamentos e pesquisas, a eminente libertação do comércio acabou se tornando um exemplo a ser seguido, com a recompensa de liberdade, criações agrícolas e deslocamentos a locais geograficamente inalcançáveis, que até o momento eram desconhecidos.

A sociedade urbana apareceu após muito desenvolvimento e pesquisas, focada no crescimento físico e econômico dos povos, gerando em seu meio novas classes sociais. De acordo com Papert (1994, p. 161), "[...] transformar ciência em conhecimento apresenta implicações epistemológicas porque permite meios mais ricos de pensar sobre o conhecimento [...]". Esta sociedade atual tem avançado em escala geométrica, podemos destacar a forma como as informações são movidas. A explosão das telecomunicações possibilitou um fluxo de dados enorme, tornando acessíveis as pesquisas, os estudos e o desenvolvimento do conhecimento. Esta facilitação expandiu os saberes, nascendo novos povos recheados de um imenso banco de informações, pois antigamente o caráter era restrito.

Esse estilo de pesquisa da sociedade atual, destacada por gerações seguidas de gerações cada vez mais rápidas e aceleradas, tem mostrado seu lado positivo e, como consequência, seu lado negativo, basicamente um efeito desse tipo de conhecimento e pesquisas. Da mesma maneira que os dados das informações são extensos e rápidos, as novas gerações encaminham-se para um saber muito mais quantitativo do que qualitativo, e isso é devido à internet ser uma ferramenta muito recorrida pelos jovens para busca de informações, deixando, às vezes, outras formas de pesquisas com tanta relevância e veracidade quanto encontradas na internet. As informações são pouco densas, todavia em número absurdo, tornando o saber raso, genérico e brando. De um lado é positivo, pois há um pequeno saber em tudo, no entanto, negativo no sentido da densidade.

Resultados e discussões

O presente trabalho teve como objetivo analisar, avaliar, pesquisar e concluir a maneira como as sociedades foram avançando de forma gradativa até chegar ao chamado "mundo moderno". Iniciaram-se os estudos nos primórdios da humanidade, constatando o vagaroso caminhar da época, que de fato foram os primeiros passos para futuras pesquisas. Foi ali que tivemos uma grande reviravolta e surgiram novas gamas de questionamentos, além de terras cheias de cultura e riquezas a serem exploradas. O fogo foi a grande descoberta dos ancestrais, junto à vida em conjunto, à caçada e à coleta de alimentos silvestres. Quando recursos básicos se tornavam escassos, a força do questionamento os motivavam à busca por novas terras e novas culturas. Pode-se observar que, após a expansão de um mundo agrícola e uma forma mais profunda de "sobreviver", criaram-se sociedades com ideais ou parentesco em comum.

Notando que apenas uma limitação territorial não permitiria avanço, o grande passo da exploração e criação de oportunidades foi alojando-se no caminho das sociedades, como recursos obtiveram uma área maior de interesses para produção e criação, por isso durante muito tempo os nobres e as igrejas foram favorecidos.

Em meio a conquistas, descobertas e aprendizados, chegou-se à sociedade contemporânea, identificada pela globalização. As informações e agilidade, como afetam a sociedade, surpreendem a todos que vivenciaram as décadas de 1980 ou 1990. Devido a esta

tecnologia e às facilidades que ela fornece, os receptores destes conhecimentos tornam-se cada dia mais exigentes, em todos os sentidos: com as pessoas em volta, com as coisas, consigo mesmo e com questionamentos gerados.

Na atualidade, em que se busca quebrar modelos, paradigmas e a liberdade de expressão, informações chegam de forma instantânea, transformando as necessidades e trazendo satisfação à atual sociedade. Isso se deve ao fato cronológico, à evolução do ser humano.

Vale lembrar que toda inovação tecnológica gera fenômenos educacionais, culturais e sociais. Entretanto, esta inovação, por si só, não é capaz de resolver, de uma hora para outra, os problemas econômicos e sociais. O progresso da tecnologia contribui para despertar uma nova concepção, um novo saber, transformando a capacidade de entendimento das gerações que o vivenciam. Deste modo, é necessário que surjam iniciativas, e acima de tudo, novos questionamentos, para que a partir deles desenvolvam-se mais pesquisas e resultados, a fim de alcançarmos cada vez mais, por meio da constante evolução da sociedade, o chamado “mundo ideal”.

Referências

DIAS, Cláudia Augusto. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. **Ciência da informação**, v. 28, n. 3, p. 269-277, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, Coleção Trans, n. 34, p. 28-29, 1993. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Intelig%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 1992.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, Cristiano P. A. Direitos e Sociedade no Oriente Antigo: Mesopotâmia e Egito. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Fundamentos de história do direito**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Learnig processes in diversity and special educational needs

Daniele Bianca da Silva¹

Resumo: Abordar um tema que trata da diversidade e das necessidades educacionais dos alunos faz romper o paradigma do sistema educacional vigente, derrubando esta estrutura curricular fechada e com a homogeneidade na escola. É de grande relevância social que, após uma história de isolamento e segregação, os alunos com necessidades especiais sejam incluídos e acolhidos numa escola que esteja de fato, preparada para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Até o início do século XIX, as necessidades especiais estavam associadas à incapacidade e haviam poucas perspectivas aos seus portadores, restando-lhes o abandono e, em casos mais extremos, a eliminação. A Declaração de Salamanca de 1994 apresentou o conceito de educação inclusiva, propondo que crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. Na verdade, também se deve considerar que, inicialmente, a proposta de educação inclusiva desafiou as escolas na medida em que elas precisaram integrar as crianças num desenvolvimento pedagógico conjunto, em condições adequadas e dignas..

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão. Inserção social.

Abstract: Addressing a theme that addresses the diversity and the educational needs of the students makes breaking the paradigm of the current educational system overturning this closed curricular structure and homogeneity in the school. It is of great social importance that, after a history of isolation and segregation, students with special needs are included and welcomed in a school that is in fact prepared for the development of the learning process. Until the early nineteenth century, special needs were associated with incapacity and there were few prospects for its sufferers, leaving them with abandonment and, in more extreme cases, elimination. The Salamanca Declaration of 1994 presented the concept of inclusive education by proposing that children with special educational needs be included in regular schools. In fact, it should also be considered that initially the proposal of inclusive education challenged schools as they needed to integrate children into a joint pedagogical development under appropriate and dignified conditions.

Keywords: Diversity. Inclusion. Social insertion.

Introdução

O tema delimitado para o estudo foi: “Processos de aprendizagem na diversidade e necessidades educacionais especiais”. O que se tem por objetivo é considerar as particularidades e necessidades que o aluno possui no âmbito escolar, sua capacidade de aprendizado, sua forma e seu ritmo de desenvolvimento cognitivo.

Abordar um tema que trata da diversidade e das necessidades educacionais dos alunos faz romper o paradigma do sistema educacional vigente, rompendo ainda com a estrutura curricular fechada e com a homogeneidade na escola. É de grande relevo social que, após uma história de isolamento e segregação, os alunos com necessidades especiais sejam incluídos e acolhidos numa escola que esteja, de fato, preparada para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

O trabalho pretende correlacionar os conceitos estudados em sala de aula e em semestres anteriores, bem como durante as pesquisas realizadas à elaboração de um trabalho sobre o papel desempenhado pelas escolas quando se trata de diversidade nos processos de aprendizagem e as necessidades que estas particularidades despertam.

O trabalho iniciará com uma breve apresentação sobre o conceito de inclusão escolar, partindo para uma fundamentação legal sobre o assunto, seguindo para a apresentação das fases

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090.

de desenvolvimento de aprendizagem segundo Jean Piaget (1896-1980), e uma exposição sobre os desafios da educação referentes ao assunto, culminando com a conclusão do trabalho.

A inclusão escolar e a diversidade

Nos dicionários de Língua Portuguesa, o verbete inclusão é apresentado de forma plurissignificativa. Sob certo aspecto, se considerado que inclusão é “a introdução de algo em”, admite-se que desde o nascimento, todos os seres humanos devem ter a necessidade da inclusão, seja na conquista de espaço dentro do ambiente familiar e, com o decorrer dos anos, no ambiente escolar, social, religioso, seja para o “feio” ser incluído no grupo dos “bonitos”, para o “gordinho” tentar se inserir no grupo “geração saudável”, enfim, todos passam por processos adaptativos de inclusão. O Dicionário Online de Português (s.d.) apresenta ainda a inclusão como integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade.

Na mesma linha plurissignificativa, o verbete diversidade pode ser encontrado como pluralidade; divergência; multiplicidade; e ainda como característica ou estado do que é diverso, não semelhante.

Até o início do século XIX, as necessidades especiais estavam associadas à incapacidade e haviam poucas perspectivas aos seus portadores, restando-lhes o abandono e, em casos mais extremos, a eliminação. A Declaração de Salamanca de 1994 apresentou o conceito de educação inclusiva, propondo que crianças com necessidades educativas especiais fossem incluídas em escolas de ensino regular.

A Declaração de Salamanca de 1994 apresentou o conceito de educação inclusiva, propondo que crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular.

Há poucos anos é que se começou a falar em inclusão de verdade, sem cunho assistencialista e segregativo. Antes disso, a integração era apresentada como a capacidade de os indivíduos com necessidades especiais estarem adaptados à sociedade, e não o contrário.

Para o autor Paulo Freire (1996), a capacidade e a qualidade das trocas que o homem estabelece ao longo da vida o definem, ou seja, o processo de aprendizado se dá pela comunhão, pela troca, pela inserção. A sociedade exige do ser humano o saber conviver para sobreviver, e esta cobrança atinge, inclusive, as pessoas com necessidades especiais em todos os âmbitos de convivência. Neste trabalho será destacado o âmbito escolar, local onde não basta apenas uma proposta de inclusão e alterações na arquitetura para que se estabeleça a inclusão.

Conceitualmente, tem-se por educação especial o ramo da educação voltado ao atendimento da educação de pessoas com necessidades educativas especiais. Neste norte, a educação inclusiva tem por objetivo apoiar os alunos numa educação especial.

Ainda, Fávero (2004) assevera a importância em diferenciar as palavras integração e inclusão, embora ambas contenham fundamento na ideia de inserção de quaisquer que sejam os excluídos ou os motivos de tal segregação. Enquanto a integração pressupõe a existência de pessoas distintas que possam vir a se unir, integrando-se e contando com a integração das pessoas por seus próprios méritos com o cunho da diminuição das desigualdades sociais; a inclusão pressupõe “deixar de excluir”, admitindo que todos pertençam a um mesmo local, não admitindo distinção entre grupos e exigindo um esforço a mais entre a sociedade e o poder público para que sejam oferecidas as condições adequadas e necessárias para todos.

Por fim, Schley, Morell e Offial (2016) ensinam que é importante fazer uma avaliação inicial, que seja ampla e segura, daquilo que o sujeito já sabe. E, a partir daí, poderão ser planejadas as ações adequadas ao seu estágio de desenvolvimento, visando à efetivação da

aprendizagem.

Fundamentação legal

A Constituição Federal de 1988 assume uma postura inclusiva ao referir-se no artigo 3º à construção de uma sociedade livre, justa e solidária; à garantia do desenvolvimento nacional; e à imposição da redução das desigualdades sociais e da promoção do bem-estar de TODOS, sem preconceitos como fundamentos da República Federativa do Brasil.

Na Constituição Federal (1988), a educação tem status de direito humano e direito fundamental. Em seu artigo 208, determinou que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito”. O artigo 227, inciso I da Carta Magna (1988) continua que, para que o direito de acesso ao ensino seja efetivado, é necessária a:

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

A Lei nº 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) apresenta, no seu artigo segundo, entre outros direitos, que a criança e o adolescente, portadores de deficiências, receberão atendimento especializado. E, em seguida, o artigo 5º determina que “[...] nenhuma criança ou adolescente seja objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, devendo ser punido, na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (ECA, 1990, s.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – de 1996, veio de uma forma mais prática direcionar a instrumentalização da educação inclusiva, estabelecendo que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deveria ser prestado preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o parágrafo 1º do artigo 58 (LDB, 1996), é garantida a educação inclusiva quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. O parágrafo 2º do mencionado artigo 58 (LDB, 1996) continua explicando que, sempre que em função das condições específicas dos alunos não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular, o atendimento educacional deverá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados. Ao final, no parágrafo 3º do artigo 58 (LDB, 1996), a oferta de educação especial é admitida como dever constitucional do Estado, “operacionalizando” o anteriormente disposto na Constituição Federal (1988).

No artigo seguinte, a LDB (1996) aborda o assunto com mais especificidade, assegurando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para o atendimento das necessidades dos educandos com necessidades especiais. O artigo 59 da LDB (1996) cita, ainda, terminalidade específica aos alunos que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em decorrência de sua deficiência, enquanto propõe a aceleração para que os alunos superdotados possam concluir em menos tempo o programa escolar. Por fim, o artigo trata da educação especial para o trabalho, aquela cujo escopo é a promoção da efetiva integração do educando na vida em sociedade, inclusive no que refere às condições adequadas, mediante a articulação com órgãos oficiais e afins, para os alunos que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo assim como

em promover as condições àqueles que apresentarem habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Em 2001, através da Lei nº 10172, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação que apresentou metas para a educação inclusiva, entre as quais pode-se destacar a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino, garantindo, inclusive, o acesso àqueles que ao ensino fundamental não tiveram acesso em idade própria ou que porventura não o tenham concluído. Outra conquista importante com o mesmo documento foi a ampliação do atendimento da educação inclusiva aos demais níveis de ensino (educação infantil, ensino médio e educação superior).

No que diz respeito ao papel das escolas, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) também reiterou as especificações contidas no artigo 59 da LDB (1996), mencionando o estabelecimento de prazos e padrões mínimos de infraestrutura para que as escolas pudessem receber com dignidade os alunos especiais e até a alocação de recursos orçamentários para o atendimento desta modalidade de ensino. Ainda, dispôs sobre capacitação, ou seja, a inclusão nos currículos de formação de professores de níveis médio e superior de conteúdos e disciplinas específicas para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, além de propor que as escolas atuem em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência, assim como com as organizações da sociedade civil, ratificando que a educação inclusiva é um desafio/causa pertencente a toda a comunidade envolvida.

Em 2009, a Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial cuja função é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, e deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. O atendimento pode ser realizado, também, num centro especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas às secretarias de educação ou setores/órgãos governamentais equivalentes.

Outros aspectos importantíssimos da resolução são a institucionalização da oferta de atendimento especializado no projeto pedagógico da escola de ensino regular e, mais uma vez, a integração de setores quando se delimita que, embora a elaboração e execução do plano de atendimento especializado sejam de competência dos professores atuantes nos centros especializados ou nas salas de recursos multifuncionais, estas atividades devem ser articuladas com a participação dos professores do ensino regular, das famílias e em interface com os demais serviços setoriais de saúde, assistência social, entre outros necessários ao atendimento das demandas oferecidas pelo educando.

As fases de desenvolvimento segundo Piaget

De acordo com Schley, Morell e Offial (2016), estudar a concepção construtivista de aprendizagem de Piaget ajuda a compreender o vínculo entre o ser que ensina e o ser que aprende, é importante na medida em que a aprendizagem ocorre quando o sujeito adquire uma visão específica do mundo que o cerca, possibilitando a ele um estado de adaptação e equilíbrio com relação às situações que vivência.

Bee (1996) considera o posicionamento de Piaget (1896-1980) na medida em que observa as crianças e afirma que a natureza do organismo humano é adaptar-se ao seu ambiente, e que

ele se manifesta como um processo ativo, ou seja, a criança (como o adulto) busca ativamente compreender o seu ambiente. Nesse processo ela explora, manipula e examina os objetos e pessoas de seu mundo. Ainda na mesma obra, a autora afirma que, na opinião de Piaget (1896-1980), o processo de adaptação é constituído por vários subprocessos importantes – assimilação, acomodação e equilíbrio (BEE, 1996).

Sobre o conhecimento, Cavicchia (s.d.) menciona que, para Piaget (1896-1980), o conhecimento é fruto das trocas entre o organismo e o meio. O autor continua no sentido de que estas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. Produzem estruturas mentais que, sendo orgânicas, não estão, entretanto, programadas no genoma, mas aparecem como resultado das solicitações do meio ao organismo.

Quando o tema em questão é a linguagem, Pereira (2012, p. 286) diz que:

Piaget vincula a linguagem aos modos mais primitivos de organização do real pela criança e observa que as diversas conexões causais e espaços temporais se constroem sob a influência dos porquês e das questões de origem que a linguagem permite multiplicar. Por outro lado, quando o autor pesquisa o pensamento simbólico, trabalha o tempo inteiro com o material linguístico que recolhe das crianças, estabelecendo reciprocidades entre linguagem e pensamento e indicando relações entre a manifestação verbal e sua interferência no plano da construção do símbolo. O pensamento simbólico, nesta abordagem, relaciona-se com preocupações vitais da criança e a linguagem exerce um papel central nas explicações produzidas pela criança. A palavra corrobora e constitui a ultrapassagem de um encontro perceptivo com o objeto em direção à construção de constelações simbólicas que definem o funcionamento específico do ser humano.

De maneira sucinta, Prince (2004) comenta que observando crianças, Piaget (1896-1980) percebeu que não é uma diferença de grau, mas da própria forma de pensar. As habilidades cognitivas das crianças são diferentes das dos adultos, tendo mudanças em estágios específicos. Para Piaget, os estágios foram definidos como sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório-concreto (7 a 11 anos) e lógico-formal (11 a 15 anos).

De acordo com Bee (1996, p. 197), durante o estágio sensório-motor:

[...] o bebê (1) responde ao mundo quase inteiramente através dos esquemas sensório e motor, (2) funciona no presente imediato, respondendo aos estímulos presentes, (3) não planeja nem intenciona, e (4) não tem nenhuma representação interna de objetos – imagens mentais, ou palavras, que representem objetos e possam ser manipulados mentalmente. Piaget achava que essas representações internas não se desenvolviam antes dos 18 aos 24 meses.

Na mesma obra, a autora traz uma passagem em que Piaget (1896-1980) descreve a criança pré-operatório como “uma criança que enxerga as coisas unicamente de sua própria perspectiva, a partir de sua própria estrutura de referência, uma característica que ele chamou de egocentrismo” (BEE, 1996, p. 197).

“No estágio operatório-concreto, a criança desenvolve a capacidade de utilizar a lógica indutiva [...] a criança agora compreende a regra de que adicionar algo a alguma coisa transforma aquilo em mais, e subtrair transforma aquilo em menos, o que significa que agora ela é capaz de entender o princípio da conservação” (BEE, 1996, p. 201).

Na fase que segue, estágio lógico-formal, Piaget (apud BEE, 1996) traz que o adolescente agora é mais capaz de aplicar operações mentais complexas não apenas a objetos ou experiências, mas também a ideias e pensamentos.

Os desafios da diversidade no processo de aprendizagem – É preciso incluir

A respeito deste processo, Borges (2013) afirma que:

[...] a escola não é mais a mesma, aquele espaço homogeneizado, em que se via e/ou atendia crianças tidas como normais. Com o crescimento do discurso da inclusão e diversidade, cada vez mais se vê surgir na sociedade uma nova escola, mais aberta, diversa e integral, tornando o espaço escolar mais colorido e rico em aprendizagem.

Sobre esta necessidade de inclusão, a autora justifica que historicamente esses indivíduos têm sido vítimas de processos excludentes cristalizados pela sociedade e os termos em questão contemplam aspectos ligados a lutas emancipatórias e integração das pessoas discriminadas.

Na verdade, também se deve considerar que, inicialmente, a proposta de educação inclusiva desafiou as escolas na medida em que estas precisaram integrar as crianças num desenvolvimento pedagógico conjunto em condições adequadas e dignas.

Resultados e discussões

Ao longo do trabalho, pôde ser visto que a proposta é de integrar o que é diverso, considerando as exigências legais e de que é preciso ter uma visão sensível sobre as necessidades e peculiaridades dos alunos, exigindo dos professores que as considerem para que se dê efetivamente o processo de aprendizagem.

A educação inclusiva é uma ação educacional completa, subjetiva e democrática, amorosa, mas não pode tratar os alunos com um olhar piedoso. Basta que a escola perceba o aluno como um sujeito único e singular contribuindo para o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Estimulados a exercer a função de autores de suas histórias, os alunos sentem-se mais independentes e respeitados no contexto social em que se inserem, melhorando sua autoestima, e os pais sentem-se amparados e confiantes por saberem que as necessidades dos seus filhos estão sendo consideradas e as demandas atendidas.

Referências

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BORGES, Adriana Costa et al. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores**. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 6 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 8 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**/Secretaria de educação especial. MEC; SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF: MEC/subsecretaria de edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 04, de 02 de outubro de 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 9 maio 2017.

CAVICCHIA, Durlei de C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.** [s.d.]. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

DIVERSIDADE. **DICIO:** Dicionário online de Português. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/diversidade/>>. Acesso em: 9 maio 2017.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

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

INCLUSÃO. In: **DICIO:** Dicionário Online de Português. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/inclusao/>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

PEREIRA, Caciana Linhares. **Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos de linguagem.** 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n2/v17n2a10.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PRINCE, M. **O aprendizado ativo funciona? uma revisão da Pesquisa.** Revista de Educação em Engenharia. v. 93, n.3, 2004.

SCHLEY, Clara Aniele; MORELL, Jean Carlos; OFFIAL, Patrícia Cesário Pereira. **Licenciaturas em foco.** Indaial: UNIASSELVI, 2016.

TAFNER, Elisabeth P.; SILVA, Everaldo. **Metodologia do Trabalho Acadêmico.** Indaial: UNIASSELVI, 2011.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

ESCOLAS MST: coordenação escolar social

MST School: collective social coordination

Carlos Odilon da Costa¹

Naiara Gracia Tibola²

Marluse Castro Maciel³

Resumo: A educação do campo tem se configurado como uma prática pedagógica importante na realidade dos assentamentos rurais de reforma agrária, principalmente em locais em que há forte presença dos movimentos sociais de luta pela terra desde o processo de ocupação até a consolidação do assentamento, da sua produção e da construção do modo de vida dos assentados que envolvem práticas coletivas. Diante das questões coletivas encontradas no fenômeno educacional das escolas do MST, buscamos compreender por meio de pesquisa bibliográfica, como a coordenação/gestão escolar social coletiva progressista proposta pelo MST se apresenta em suas escolas e possibilita a emancipação dos sujeitos envolvidos em sua dinâmica. Identificamos duas concepções presentes na coordenação/gestão que resultam em uma educação voltada para o coletivo e autonomia do ser.

Palavras-chaves: Coordenação escolar social. Coletiva e Progressista. MST.

Abstract: Rural education has become an important pedagogical practice in rural agrarian reform settlements, especially in places where there is a strong presence of social movements fighting for land from the occupation process to the consolidation of settlement, and the construction of the way of life of the settlers that involve collective practices. Faced with the collective issues found in the educational phenomenon of MST schools, we seek to understand through bibliographical research how the collective social school coordination / management proposed by the MST presents itself in its schools and enables the emancipation of the individuals involved in its dynamics. We identify two conceptions present in the coordination / management that result in an education focused on the collective and autonomy of being.

Keywords: School social coordination. Collective and Progressive. MST.

Introdução

Quando se fala em movimento social de luta pela reforma agrária, vem à nossa mente o que atualmente é o principal movimento do gênero no Brasil. O MST surgiu na década de 1980, tendo como integrantes os participantes dos movimentos pastorais da Igreja Católica que seguiam a vertente da Teologia da Libertação, coordenada por setores progressistas que priorizam as discussões políticas e sociais, ao invés das questões teológicas propriamente ditas. Podemos afirmar que as ações dos movimentos em favor do projeto de reforma agrária ganharam força na década de 1990, momento em que houve o maior número de ocupações de terra no Brasil.

Geralmente, as famílias filiam-se ao MST durante a ocupação para terem garantido o direito de participarem do processo de ocupação e, conseqüentemente, da constituição do assentamento. Ao conquistarem, de fato a terra, ou seja, ao conseguirem que os órgãos governamentais legitimem o projeto de assentamento, faz-se necessária uma estratégia de produção agrícola e desenvolvimento pós-ocupação. Então, qual é a estratégia do MST? É possível notar que, durante a instalação do assentamento, o MST proporciona a organização dos grupos, na delimitação do espaço de atuação política e na formação de cooperativas e associações para expandirem e estruturarem a produção. O movimento propõe a produção coletivizada, a organização de cooperativas e a tomada de decisões em grupos.

Do momento da ocupação da terra até a distribuição dos lotes, a organização coletiva

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090.

² Mestre em Educação FURB. Professora UNIDAVI/Rio do Sul. naiaratibola@gmail.com

funciona bem. Os assentados participam das assembleias e de grupos como associações e cooperativas, com o intuito de conseguir desenvolver o assentamento, onde o principal trabalho é a produção agrícola por meio da chamada agricultura familiar. É neste momento de organização do assentamento que as escolas do campo ganham seu espaço, e se houver influência do MST (pioneiro em pensar uma prática pedagógica de educação do campo) pode recorrer à pedagogia libertadora que contribuirá para o processo de organização, coletivização e trabalho dos assentados.

Embora tenha passado mais de uma década que o processo de construção da educação do campo no Brasil teve início, percebe-se por meio de diversos artigos, dissertações, teses, programas e políticas públicas, e por diversos concursos públicos, que ela desenvolveu e criou raízes em todo o território nacional. Seu principal objetivo, ao que parece, é demonstrar que o campo não é apenas um lugar do agronegócio que expulsa famílias do campo e que reproduz o discurso de que no campo não se precisa de educação nem de escolas, lugar muitas vezes visto como atrasado por parte das mentes formadas pelo capitalismo excludente, mas possibilitar que os sujeitos envolvidos com ela possam lutar por direitos coletivos e debater a forma, os conteúdos dentro de uma proposta educacional que forme pessoas críticas e transformadoras de suas realidades. Também para poderem pensar o meio de produção como gerador de vida e comunidade familiar (uma educação pensada em seus sujeitos, que lutam por uma educação voltada para sua realidade de vida e suas necessidades).

O campo não é mais sinônimo de rural onde predominam a produção agropecuária e a agroindustrial. O campo é um conceito histórico-político para se referir a um espaço territorial onde se encontram sujeitos sociais interagindo na construção e reprodução da vida em sua diversidade cultural e complexidade social. Portanto, o campo é mais que o espaço não urbano, abrangendo diferentes modos de construir a existência social em diferentes territórios (BRASIL, 2002, p. 15).

A educação do campo tem se configurado como uma prática pedagógica importante na realidade dos assentamentos rurais de reforma agrária, principalmente em locais onde há forte presença dos movimentos sociais de luta pela terra não apenas no processo de ocupação, mas na consolidação dos assentamentos. Por isso o objetivo deste artigo é compreender como a educação emancipadora proposta pelo MST organiza a coordenação da educação em suas escolas. Tal objetivo nos leva à seguinte problematização: Como a prática educativa de incentivo à autonomia e emancipação pode ser garantida pela organização da coordenação escolar nos assentamentos? Neste artigo trabalharemos com a análise (pesquisa bibliográfica) de artigos e livros relacionados ao MST e à educação do campo, levantando como a questão da gestão escolar, ou nas palavras do MST, “coordenação social escolar” é abordada pelo movimento em suas escolas. Para muitos pesquisadores, a educação do campo é uma concepção com preocupação de delimitar um território teórico. É defender o direito de uma população, de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, da terra que pisa, da realidade vivenciada cotidianamente, ou seja, a concepção de campo como uma política dos sujeitos do campo e suas experiências, em seus desafios e perspectivas. Devemos pensar em escola do campo a partir do campo e não da vida urbana. Mas qual seria a origem desta concepção de educação que aponta para uma sociedade mais justa, em que pessoas poderão se manifestar, participar das decisões política e econômicas de sua localidade? Houve algum movimento? Instituição? Qual política promoveu esta educação? Quais reflexos em termos de políticas públicas para educação do campo foram resultados deste movimento ou concepção? Estas e outras perguntas em torno da temática

gênese e desenvolvimento da educação do campo, proposta pelo MST no Brasil, é o foco do próximo assunto.

Educação do campo e MST

A educação do campo está sendo estudada, debatida e praticada por várias instituições (universidades, secretarias municipais, estaduais e federais) e movimentos do campo, e com isso conquista seu espaço na política pública. Nos últimos tempos, a educação do campo está presente nas agendas políticas e públicas em nosso país devido à ação da organizada sociedade civil, em especial, o MST, na reivindicação de escola/escolarização para os trabalhadores assentados e acampados.

O movimento que se destaca pela busca da educação no campo é o MST, ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social. Ele busca a formação de “novos seres humanos” que faz parte do movimento, uma busca coletiva na formação de seu indivíduo, onde propõe “a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo (SAVIANI, 2007, p. 172).

O MST tem sua consolidação em 1984, e promove a luta social contra o latifúndio pela efetivação da política agrária, entre outras demandas, sendo de uma forma autônoma, mas sem deixar de cobrar do estado os direitos sociais. Devida à alta taxa de analfabetismo nos assentamentos, o MST busca lutar pela educação de suas crianças, jovens e adultos.

“Da mesma forma que agiam para conquistar suas terras, os sem-terra começaram a mobilizar-se para exigir escola [...], muitos sem-terra passaram a acreditar que era tão importante vencer obstáculos para obtenção de serviços como educação quanto a derrubar as cercas que os mantinha fora das terras” (BRANFORT; ROCHA, 2004, p. 159).

A partir de algumas reuniões entre os integrantes do movimento, eles passam a ter outra visão sobre educação. Na década de 1990, a educação do MST passa a ter uma redefinição que acompanha o movimento, passa a ter um diálogo com o Estado onde firma convênios entre universidades, entidades jurídicas e elaboração de políticas públicas, como a da educação do campo. Segundo Gehrke (2010, p. 71):

É preciso analisar que, no interior da organização do MST [...] em sua história é possível observar as ações em torno da educação que o movimento social se propõe a fazer. Em 1990 inicia a primeira formação de professores para trabalhar com as escolas nos assentamentos.

Segundo Branford e Rocha (2004, p. 157), “onde quer que haja uma ocupação, acampamento ou assentamento do MST há uma escola”. A luta pela terra se tornou, também, uma luta por educação, por escolas, pelo direito de saber. Os movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos”.

De acordo com Castells (1999, p. 94):

Eles são o que dizem ser, o MST é um sujeito coletivo político com suas origens organizacionais em matrizes sindicais, marxistas e religiosas, onde faz com que seu

movimento tenha autonomia a partir das lutas sociais que o MST busca constantemente, a educação do campo se torna destaque sendo que ela é um espaço de possibilidades e transformações social e a construção de vida do campo.

Para o MST, a educação do campo tem suas características centradas em três aspectos, segundo Souza (2011, p. 70):

1) identidade construída no contexto das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade. O sujeito é essencial para definir o projeto político-pedagógico e na organização do trabalho pedagógico. A proposta pedagógica que o MST traz para a educação do campo é emancipatória e filosófica.

Quando se fala em educação no campo do MST, a referência é sobre os aspectos que remetem à intencionalidade do movimento em levantar internamente questões relacionadas à educação. Em um dos questionamentos se fala sobre o entendimento interno do movimento, sobre que tipo de pessoa se quer formar, que objetivos tem a escola na formação dos alunos, que tipo de professor é necessário para as escolas. A educação do campo para o movimento tem a necessidade de formar pessoas comprometidas. Conforme Caldart (2004), a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho, ou seja, é refletir sobre a realidade muitas vezes esquecida nas escolas em geral. É uma reflexão necessária sobre a educação, sobre os conteúdos e identidade daqueles que frequentam a escola tanto urbana quanto do campo. É não oprimir o educando e o professor, como podemos ver na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2005, p. 33-34): “A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do ‘demitido da vida’, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos ‘condenados da terra’”.

A educação do campo para o MST é um espaço para reflexões de diversos âmbitos quanto à educação. É um espaço de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, cada ação gera experiência e prática social diversificada. A prática pedagógica pode ser compreendida na prática social. É um “processo de formação humana e definições de objetivos, conteúdos e metodologias com sustentação em teorias educacionais que podem levar à emancipação ou a conformação” (SOUZA, 2006, p. 24). A trajetória humana passa a gerar conteúdos no processo educativo do campo, como conhecimentos históricos e socialmente construídos a partir das vivências do campo. Segundo Souza (2006, p. 36), “como educadores, temos que pensar na força que têm as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nossos projetos”.

Por sua vez, Caldart (2004, p. 42) enfatiza que “existe uma nova prática da escola que está sendo gestada neste movimento. [...] Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo”. É uma educação que tem o sujeito como o centro do processo educativo.

A educação do campo, proposta pelo MST, é muito mais simples do que se imagina, pois é inerente à prática educativa. É ter o aluno como sujeito no processo educativo e vê-lo como sujeito histórico. É o (coordenador) gestor e o professor que devem enxergar um ao outro como sujeitos que fazem parte da escola do campo. A luta dos Movimentos Sociais Sem Terra é a busca de uma nova forma de perceber e de se fazer a educação do campo. A educação está presente no dia a dia do movimento social, do acampamento e do assentamento, é a transformação social. A seguir, entraremos em nosso foco de pesquisa.

Coordenação social escolar do campo

Em nosso país, desde o início de sua história de colonização, tem-se a forte tradição de uma escola excludente, feita para poucos, sendo por muito tempo esta sua função social, e embora inúmeras modificações foram realizadas, feitas para mudar este cenário, poucas foram as mudanças. Diante deste cenário de exclusão e reprodução da sociedade hegemônica, o MST, com o objetivo de construir uma educação de qualidade e transformadora, discute uma educação diferenciada, autêntica e coletiva, neste paradigma educacional que elege a coordenação social (gestão) escolar dentro de uma perspectiva democrática progressista como um dos meios (ferramentas) para o processo de construção de cidadania emancipadora, autônoma e capaz de integrar-se aos processos coletivos de tomada de decisões e ações.

A educação é considerada pelo MST uma atividade estratégica e tão importante quanto a conquista da terra. A democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia, o MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis (MST, 2009). Este movimento possui um projeto próprio de educação e de pedagogia, em consonância com sua concepção de mundo, crítica ao modo de produção capitalista, e que tem por base a democracia, a cooperação, a solidariedade e a posse coletiva dos meios de produção, em especial da terra). “Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito da formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores” (MST, 1996, p. 8).

Dois características importantes serão apresentadas para descrever a organização educacional e social propostas pelo MST. Organicidade Educacional Coletiva e Autogestão Educacional Coletiva, pois devido às características sociais coletivas dentro do MST não é possível fazer as coisas isoladas, sem conjunto, sem compartilhamentos. De acordo com Bogo (2009, p. 5), “dentro do movimento é construída a cultura de organicidade, aquilo que se relaciona a outros setores, outras atividades, outras partes. Esta organização não se dá meramente no plano formal, mas sim como uma estrutura que acaba incidindo em diferentes tempos e espaços e que possibilita por meio da prática política, formar militantes”.

A formação é fundamentada nos princípios organizativos do movimento, e de acordo com Stédile (2011 p. 39), “[...] esses princípios, se respeitados, iriam garantir a perenidade da organização. Não são normas, não são sugestões. São princípios”. Eles não são apresentados como dogmas inquestionáveis, mas são passíveis de novas elaborações, e de acordo com Bogo (2009, p. 148), precisa-se “[...] permanentemente recolocar a questão do desenvolvimento dos princípios, reelaborá-los e criar outros que estejam vinculados ao momento histórico”.

Os princípios seriam: direção coletiva, divisão de tarefas, estudo, formação de quadros, luta de massas, vinculação com a base (STÉDILE; FERNANDES, 2001); planejamento, disciplina consciente e processos de avaliação (PIZETTA, 2005), princípios que não se esgotam nesta listagem e que também não são pensados de forma separada e fragmentada, mas apontam na mesma direção, estão vinculados a objetivos mais amplos de organização do movimento e de formação de seus militantes visando à transformação social. A única forma do movimento ter de fato uma direção coletiva é quando as famílias assentadas e acampadas estiverem organizadas em núcleos e possam discutir os problemas enviando sugestões para a direção (MST, 2008, p. 82). O núcleo pelo qual as famílias se organizam é chamado de núcleo de base, e não deve ser entendido apenas como uma estrutura formal, mas um coletivo de famílias que existe para possibilitar e ampliar a coordenação (gestão) democrática, é um espaço de construção da participação e do poder popular, em que se “[...] analisa as demandas, elabora e aprofunda as

propostas, participa de elaboração e implementação de estratégias” (MST, 2008, p. 63).

Por sua vez, o princípio organizativo da divisão de tarefas aponta que todos devem assumir sua parte na aplicação das tarefas definidas, valorizando a participação de todos e evitando a centralização, em que a decisão é coletiva, mas a responsabilidade é individual (MST, 2008). A divisão de tarefas permite que as pessoas, ao assumirem responsabilidades específicas, se tornem parte deste todo, que é o movimento, e também possibilita que a organização cresça na medida em que cada um contribui de acordo com sua formação profissional e pessoal.

Além de ampliar a capacidade de organização e possibilitar ao movimento enquanto organização social ter caráter duradouro, estes princípios, se servirem de orientação à ação dos integrantes do movimento, também possibilitam formar estes sujeitos. Os princípios, junto à forma organizacional que o movimento assume, são também instrumentos formadores de militantes e permite que eles se formem no processo, na prática militante da luta política e social.

A expressão organicidade indica no movimento o processo através do qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer de forma ágil e sincronizada o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST, em uma combinação permanente de movimentos ascendentes e descendentes capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões (CALDART, 2004, p. 162).

É a partir da intencionalidade de luta do MST que se constrói a organicidade coletiva junto às famílias acampadas e assentadas, e ela expressa interesses e intenções de formação de militantes vinculados à luta de classes. É um método de organização e ao mesmo tempo um espaço formativo que permite aos militantes ampliarem a compreensão acerca da questão agrária e da realidade brasileira em sua conexão com o modo de produção capitalista, que os produz e sustenta, portanto, possibilita a estes sujeitos terem uma compreensão da divisão de classes, e evidentemente, dessa identidade de classe trabalhadora na luta pela terra. O coletivo no movimento não é apenas sinônimo de grupos de camponeses reunidos para lutar pela terra, mas enquanto coletivo, se entende subsumido à luta de classes. O que nos parece fundamental é que todas estas questões se subordinam à questão da classe e à dimensão educativa, e esta forma organizacional ou método de organização que o movimento assume, reafirma constantemente essa clareza. Por sua vez, a coordenação/gestão democrática progressista coletiva é um dos princípios mais importantes do MST, especialmente na educação, em todos os níveis e modalidades, sendo as escolas “[...] geridas pelos próprios alunos [...] considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que [...] os educandos [...] precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social” (MST, 1996, p. 19).

Outra característica que apresentamos é Autogestão Educacional Coletiva, que é a gestão autônoma da educação decorrente do cotidiano de uma vida coletiva emancipada socialmente. Não inclui a escola enquanto instituição imprescindível a tal processo, uma vez que as habilidades necessárias às futuras gerações para a reprodução social podem ser apreendidas naquele cotidiano de diversas formas. A autogestão educacional coletiva é tradicionalmente praticada por povos e populações originárias que se encontram em elevado grau de autonomia social. Também possui contornos específicos dentro dos contextos históricos das lutas autogestionárias.

De acordo com Moraes (2006), autogestão é um conceito político, muito além de um conceito técnico voltado para um novo modo de administração ou gestão. O conceito se

fortalece através das lutas autônomas e autogeridas de trabalhadores no final do século XIX até meados do século XX, e se complexifica nos movimentos populares contemporâneos em prol da liberdade e da emancipação social (coletivos libertários, anarquistas, movimentos indígenas e de povos originários, trabalhadores rurais sem-terra, trabalhadores urbanos desempregados ou sem-teto e outros), cujas renovadas formas de luta e de gestão da sociedade apresentam alternativas plausíveis para o autogoverno coletivo. Atualmente, a autogestão educacional é realizada no seio de movimentos sociais populares sob suas mais diversas configurações, traduzindo-se enquanto práticas pedagógicas fundamentais nas abordagens da política e da gestão na educação.

As vivências de lutas autogestionárias emolduram as bases de pedagogias de levante cujos fundamentos filosófico-educacionais se alicerçam na preparação para a vida social livre e emancipada. Segundo Tragtenberg (2004), esta força individual, bem como a sua aplicação ao processo social, pode ser compreendida como ação direta. Ao mesmo tempo, a constituição de espaços educativos alternativos, ou mesmo de escolas experimentais que inventam modos inovadores de afastar a disciplina e o biopoder das estruturas escolares vigentes, auxiliam nas heterotopias (espaços com múltiplas significações) educacionais. A criação de canais de participação real de professores, estudantes e funcionários nas estruturas de poder, obstruiriam a esclerose burocrática da instituição, devolvendo à escola um sentido de existência através da autogestão pedagógica.

A autogestão com diferentes nuances, em especial no que se refere à educação e ao trabalho, é uma questão central entre diversos movimentos sociais. Segundo Meszáros (2002) é fundamental para a auto-organização, em termos políticos, econômicos ou culturais, estando diretamente relacionada com a questão da desalienação e a educação, tanto a educação formal quanto a não formal ou a informal pode cumprir papel elementar para o processo educativo autogestionário. Assim, para a execução de uma educação emancipatória ou autogestionária é condição imprescindível o descarte da gestão tipicamente empresarial capitalista e a implementação de uma coordenação/gestão democrática progressista coletiva. A concepção de gestão precisa ser consoante com a finalidade a que se propõe a educação.

O processo de autogestão toma como base os desafios de funcionamento e gestão do cotidiano escolar, relacionados aos desafios da comunidade. Outro desafio que a autogestão se conecta é a luta pela Reforma Agrária, pois além de estudar sobre, participam da sua construção. Organizam-se desde os coletivos estudantis para participar das jornadas de luta, mobilizações, ocupações de pedágios. Assim, o ensino e a auto-organização perpassam o cotidiano da escola, atrelados à intencionalidade formativa para a formação de lutadores e construtores de uma sociedade mais justa. Segundo Pistrak (2000), os fundamentos da autogestão são necessários para constituir hábitos de saber trabalhar, viver e construir coletivamente. É preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva e para isso é preciso aprender, desde a mais tenra idade, o caminho do trabalho independente, de coletivos independentes, por meio do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização coletiva.

Ainda, conforme Pistrak (2009, p. 247):

O valor pedagógico da auto-organização é “determinado como método de trabalho formativo/educativo da criança e do adolescente consigo mesmo e com o meio social, com a ajuda do adulto”. Deste modo, o papel dos educadores é imprescindível, pois a horizontalização das relações não significa a transferência da função do ensino e de intencionalidades formativas que devem ser assegurados pelos educadores, tampouco, trata-se de ignorar a institucionalidade vigente, suas leis e dispositivos. Trata-se de criar mecanismos participativos que exercitem a capacidade de organização e de decisão

dos estudantes para que aprendam a coordenar e ser coordenados, e principalmente, desenvolvam posturas de sujeitos construtores de relações sociais que questionem a lógica da propriedade privada.

A autogestão, neste sentido, significa um espaço autônomo para que os estudantes se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. Outra preocupação do movimento é a criação de coletivos pedagógicos e de formação permanente, tanto de educandos quanto dos educadores, pois nesses espaços coletivos é viabilizado o princípio do trabalho de educação. Estes espaços de organização são vistos como possibilidades formativas dos estudantes, porque desenvolvem habilidades para se organizarem, exercitando a dimensão do trabalho coletivo, ensino e gestão da escola. Para que esta forma de organização seja possível, a escola precisa redimensionar o seu tempo. Deste modo, os tempos e espaços previstos visam articular estas dimensões na formação dos estudantes, que permitem a sua autonomia e especialmente aquilo que conhecemos por gestão escolar. A organicidade e a autogestão se constroem a partir da estrutura organizativa interna do MST e é considerada o fio condutor para o sucesso e desenvolvimento das famílias acampadas e/ou assentadas, bem como uma educação de qualidade que passa por uma coordenação escolar coletiva social progressista.

Considerações finais

Para o MST e sua proposta de coordenação social coletiva progressista, o sujeito do processo educacional, portanto, será capaz de inserir-se em um novo projeto social do/e para o campo, educando-se e sendo educado para a ação transformadora na escola e na vida, isto é, a prática social dos estudantes deve ser a base do seu processo formativo. Desta forma, a educação do campo para o movimento se propõe a atender à necessidade de formar pessoas comprometidas e responsáveis por uma dinâmica de vida coletiva e emancipada, dos processos anacrônicos geradores de miséria e marginalização, os quais caracterizam o contexto civilizatório ao qual estamos submetidos. A coordenação escolar progressista do MST articula o trabalho ao ensino, e oferece uma formação voltada para as necessidades do próprio movimento. Diante da pesquisa aqui exposta, podemos concluir que a coordenação escolar social coletiva progressista expressa os princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo MST e o caráter potencialmente revolucionário de sua pedagogia que está expresso, isto é, encontra seu valor nesse exemplo concreto do próprio movimento como um todo que busca construir uma sociedade inclusiva.

O MST busca constantemente que a educação do campo se caracterize como um espaço de possibilidades com foco na transformação e em mudanças na sociedade, a favor de uma vida com maior respeito e valorização das diferenças, como a superação das representações preconceituosas relativas à vida do campo. Desta forma, quando se fala em coordenação escolar coletiva social progressista se faz referência a aspectos que remetem à intencionalidade do movimento ao levantar internamente questões relacionadas à educação emancipadora. Debater educação do campo é então um processo para refletir sobre a realidade, é fazer da educação um processo e uma dinâmica de emancipação da vida pela relação fraterna e honesta de partilha, sem que as partes se coloquem umas sobre as outras, para superar o que Freire (2005) denuncia como a ação educativa de quem se sente superior e que se doa a quem reconhece como inferior. Na proposta educativa do movimento em questão, a prática pedagógica pode ser compreendida como prática social na medida em que se apresenta como um processo de formação humana e definições de objetivos, conteúdos e metodologias com sustentação em teorias educacionais

que podem levar à emancipação. Amparada nesta matriz, a sociedade urbanizada caracterizada como civilizada e, portanto, não selvagem, tem seus sujeitos disciplinados e a ela adaptados, mas a educação do campo na medida em que busca por uma educação e uma escola que possa levar o educando ao esclarecimento e à emancipação diante da opressão vivida no modo capitalista, se configura como desafio que ameaça esta condição e por isso ela se caracteriza como “falsa disciplina” e passa a ser foco de ações que tentam impedi-la de alcançar seus propósitos de libertação e autonomia.

A coordenação escolar coletiva social progressista se caracteriza como dinâmica e está em construção de processo educativo voltado para a libertação e a autonomia. A emancipação humana incorpora os rituais, os gestos e a forma de ser de cada grupo a tal ponto de a força educativa do ritual e dos gestos estar presente e dominar esse processo, de modo que a sociedade aprenda com o movimento do campo, meio de superação da miséria e da marginalização que desumaniza e oprime. Com estes propósitos, a dinâmica organizativa e processual da formação educativa que se desenvolve junto às comunidades nomeadas como dos sem-terra, mostra como a experiência de formação humana é possível e isso pode ser constatado na medida em que o processo é compreendido, a partir de seus fundamentos e especificidades que valorizam desde as preocupações específicas da pedagogia, aqui entendida como teoria e prática da formação humana, até a preocupação com a educação das novas gerações que são desafiadas e estimuladas pelos avanços tecnológicos midiáticos, ao quais chegam a todos os rincões do planeta, carregados de uma ideologia de consumo e de dominação, que se mostra com natureza colonial, colonizadora e colonialista. Este desafio remete que olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem.

Referências

BOGO, A. **Método de trabalho de base e organização popular**. São Paulo: MST, 2009

BRANFORD, S.; ROCHA, J. **Rompendo a cerca: a história do MST**. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, abril de 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

GEHRKE, M. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, J. D. Pensamento educacional anarquista no Brasil: uma introdução histórica. **Educação libertária**, São Paulo, n. 1, p. 101-106, 2006.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Fechar escolas itinerantes é atacar a escola pública**. Brasília-DF, 2009.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Organização dos Assentamentos. **Cartilha de Apoio 2**. Setor de Produção, Cooperação, Meio Ambiente e Formação. 10. ed. Secretaria Nacional do MST. São Paulo, 2008.

PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão. Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIZETTA, A. J. **A delegação de tarefas e poderes como mecanismo para projetar e formar militantes**. São Pulo, ANCA, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, M. A. **Práticas Educativas do/no Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

STÉDILE, J. P. **As tendências do capital na agricultura brasileira**. São Paulo, 2011.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: possibilidade para implantação de um clube de ciências

The Teaching of sciences in the initial years of fundamental education: possibilities for the implantation of a club of sciences

Graciele Alice Carvalho Adriano¹

Resumo: A pesquisa teve com objetivo geral analisar o processo de construção do conhecimento científico por crianças, a partir do desenvolvimento e da participação em um Clube de Ciências. Como objetivos específicos, propomos investigar a formação de conceitos científicos e identificar os indicadores de aprendizagem e desenvolvimento a partir das atividades no Clube de Ciências, considerando-se as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. A pesquisa, realizada em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Blumenau (SC), participante do projeto de Escola Pública Integral – EPI, contou com a participação de 33 crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental e da professora responsável pela disciplina de Iniciação Científica. A abordagem, de cunho qualitativo, baseou-se na análise teórico reflexiva, denominada pesquisa-ação, com caráter investigativo e reflexivo. Para o procedimento de análise, também consideramos o método investigativo da pesquisa sociocultural (WERTSCH, 1998), de cunho qualitativo, com abordagem na análise microgenética. Como resultados, percebemos que um dos fatores que influenciou a construção dos conhecimentos científicos contou com a mediação da professora, pela ação dialógica que estabeleceu com a turma e das crianças entre si. Podemos dizer que a implantação e o desenvolvimento do Clube de Ciências, na turma do segundo ano, possibilitaram momentos de aprendizagem significativa e diversificada, se pensarmos nas aulas tradicionais, que acontecem por intermédio das disciplinas regulares..

Palavras-chave: Zika Vírus. Microcefalia. Impactos na Educação. Recomendações de Estimulação.

Abstract: The research had as general objective to analyze the process of construction of scientific knowledge by children, from the development and participation in a Science Club. As specific objectives, we propose to investigate the formation of scientific concepts and identify the indicators of learning and development from the activities in the Science Club, considering the conceptual, procedural and attitudinal dimensions. The research, carried out in a school of the State Education Network, in the city of Blumenau (SC), participant in the project Public School Integral - EPI, had the participation in the research of 33 children enrolled in the 2nd year of Elementary School and the teacher responsible for the discipline of Scientific Initiation. The qualitative approach was based on the reflexive theoretical analysis, called action research, with investigative and reflexive character. For the procedure of analysis, we also consider the research method of socio-cultural research (WERTSCH, 1998), with a qualitative approach, with an approach in microgenetic analysis. As results, we noticed that one of the factors that influenced the construction of scientific knowledge was the mediation of the teacher, the dialogical action that established with the class and the children among themselves. We can say that the implementation and development of the Science Club, in the second year class, allowed for significant and diversified learning moments, if we think of traditional classes, which happen through regular disciplines.

Keywords: Cultural historical theory. Learning. Development. Science Club.

Introdução

Os estudantes trazem consigo, por meio da experiência vivida anterior à entrada na escola, conhecimentos que interferem na aprendizagem das Ciências, mediados pelo grupo social e cultural a que pertencem. São as vivências cotidianas, grande parte repleta de explicações pautadas no conhecimento dos adultos, que levam a criança a construir suas primeiras ideias e conceitos sobre os fenômenos que a cercam (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007). A atuação do professor, como mediador, favorece a compreensão das crianças, sobre os

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090.

conceitos científicos, sistematizados em conhecimentos que fazem parte do contexto escolar.

Campos e Nigro (1999) lembram que as atividades exploratórias e os experimentos ilustrativos conduzem as crianças a indagarem e investigarem sobre os aspectos do mundo. Cabe ao professor oferecer oportunidades que as auxiliem na busca dos conhecimentos, na resolução das dúvidas que surgem no fazer, um aspecto a que Vygotsky (2010) denominou de interações sociais de produção. Para autores como Astolfi, Peterfalvi e Vérin (1998, p. 111-112), "são mais experiências 'para ver' do que 'para provar' [...] as atividades experimentais abertas desempenham um papel psicológico e intelectual insubstituível, favorecendo uma apropriação concreta e intelectual do material". Nas atividades investigativas, as crianças percebem, na forma concreta e objetiva o que a teoria, em sua subjetividade afirma na forma de conceitos. Além de, no andamento da investigação, surgirem situações novas, fatos inusitados que inferem novos aspectos sobre a aprendizagem dos conhecimentos.

Para as crianças, a realização de um experimento confere uma ação de fazer algo para ver o que acontece, em testar, de forma concreta, o que a teoria sugere, significa adentrar arquiteturas conceituais específicas, ou seja, o processo de construção do conhecimento, em ciências, implica o processo de modelização do conhecimento. Para Astolfi, Peterfalvi e Vérin (1998), as modelizações constituem em outra forma de exemplificar os conceitos científicos, por meio dos quais as crianças conseguem elaborar, com base em algo real, uma construção manipulável que se expressa em um conceito. Para compreender um conhecimento, a criança necessita apelar pelas representações construídas sobre um fenômeno apresentado, no caso um modelo. Por meio desta ação, ocorre um deslocamento do fato para o construído na modelagem, que representa o pensamento, a compreensão do fenômeno pela criança. Os registros desenhados ou escritos se constituem importantes instrumentos de modelização pelas crianças, portanto são ações fundamentais que caracterizam a atividade baseada na investigação.

Os registros das atividades, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, partem das observações e discussões, portanto baseiam-se na oralidade, por intermédio da narração e descrição dos fatos. Os PCN (BRASIL, 2001, p. 62) apontam que "o desenho é uma importante possibilidade de registro de observações, compatível com esse momento da escolaridade, além de um instrumento de informação da própria ciência". Vygotsky (2009) comenta sobre a relação entre a atividade criadora artística e a científica, ambas pautadas na imaginação criadora. Cita, ainda, que num estágio inicial a criança desenha aquilo que sabe sobre um determinado assunto, para mais tarde adquirir o desenvolvimento da técnica e se ater aos detalhes da representação plástica. Desta forma, pressupomos o uso dos desenhos como uma forma de registro e representação do conhecimento, conhecimentos aprendidos pelos estudantes.

Zabala (1998, p. 42) caracterizou os conteúdos conceituais como um "[...] conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns", ou seja, o significado da teoria, o entendimento subjetivo da objetividade expressa por meio das palavras que explicam sobre algo. O estudante, quando aprende um conteúdo conceitual, consegue dialogar sobre a definição, interpretar e utilizar para a compreensão ou exposição de um fenômeno – consiste na "[...] elaboração e construção pessoal do conceito" (ZABALA, 1998, p. 43). Campos e Nigro (1999) indicam fatos, princípios e conceitos organizados em forma de sentenças chamadas proposições conceituais. As proposições conceituais estabelecem relações entre os conceitos e ajudam na interpretação dos significados, como na organização da unidade didática, em que aparecem sentenças que definem os conceitos: "o movimento das placas tectônicas provocam erupções vulcânicas".

Campos e Nigro (1999) assinalam que os conteúdos procedimentais situam o 'saber fazer', que depois de aprendidos favorecem o cumprimento de atividades ou 'ações específicas'. Deste modo, os estudantes devem repetir certas ações de forma reflexiva, estimulados pelo

professor, sobre o motivo pelo qual estão realizando, mas para que a ação seja aprendida, deve relacionar-se com um problema conceitual.

Os conteúdos atitudinais correspondem a "[...] uma série de conteúdos que, por sua vez, podemos agrupar em valores, atitudes e normas" (ZABALA, 1998, p. 47). Valores compreendidos como princípios ou ideias éticas, emitidas como forma de juízo sobre as condutas e seu sentido; atitudes como formas do indivíduo atuar de uma ou outra maneira; e normas constituindo padrões ou regras de comportamento que regem a forma de agir de um grupo social.

Neste sentido, pretendemos analisar o processo de construção do conhecimento científico por crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, a partir do desenvolvimento e da participação em um Clube de Ciências. Mais especificamente, investigar a formação de conceitos científicos, desenvolvidos pelas crianças no Clube de Ciências e identificar os indicadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir das atividades no Clube de Ciências, considerando-se as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Clubes de Ciências como espaço para a aprendizagem e o desenvolvimento

Os primeiros Clubes de Ciências surgiram na década de 1950 com o intuito de reproduzir por meio da "metodologia científica" o que os cientistas realizavam nos laboratórios de pesquisa, com maior ênfase aos fatos e às nomenclaturas. As atividades privilegiavam a tecnologia acima da cientificidade e valorizavam a montagem de componentes para realização dos experimentos. As feiras de ciências surgiram também nesta época para expor materiais desenvolvidos no ensino e os experimentos dos Clubes de Ciências. O "método científico" utilizado estava associado a uma "neutralidade científica" do pesquisador perante o objeto de pesquisa. O paradigma da avaliação estava vinculado à forma tradicional da sala de aula, com o professor como ator principal e determinante no processo avaliativo (MANCUSO; LIMA; BANDEIRA, 1996).

Os Clubes de Ciências são espaços que incitam a construção do pensamento, que possibilitam aos clubistas a liberdade de escolha de temas para pesquisas e o desenvolvimento de habilidades e atitudes. A construção de conhecimentos que objetiva uma alfabetização científica compreende um processo que leva os estudantes à sofisticação do pensamento, condição que aponta para uma cultura própria da ciência, sobretudo ao refletir sobre as situações que afetam suas vidas e a do planeta (MENEZES; SCHROEDER, 2014; LONGHI; SCHROEDER, 2012).

As ações desenvolvidas nos Clubes de Ciências podem contribuir para a comunidade local quando os estudantes se envolvem com questionamentos sobre as problemáticas do cotidiano, quando dúvidas sobre eventos que tomaram conhecimento se transformam em interessantes objetos de estudo de pesquisa. Compete ao professor a coordenação dos projetos, avaliar sua pertinência e cientificidade, e constituir uma relação entre conceito, habilidade e atitude, viabilizando, por parte dos estudantes, a vivência (e convivência) do "fazer ciência".

Como prática, a Ciência sofre influências da sociedade, principalmente porque se estabelece como atividade social. Essencialmente, cria códigos de representação do mundo e se reflete no âmbito social, deste modo, diz respeito ao desenvolvimento de uma época e lugar histórico. Um Clube de Ciências se trata, na verdade, de um microcosmo, um espaço para experienciar, pela atividade, como os códigos de representação foram produzidos e o que efetivamente representam para nós (CHASSOT, 2008; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007).

Um Clube de Ciências se transforma num espaço propício para fomentar a educação científica quando seus clubistas se debruçam sobre investigações de problemas que os inquietam, instigando-os à busca de respostas ao incorporar e lidar com os códigos da Ciência. Assim, os

Clubes de Ciências sustentam a premissa da construção dos conhecimentos científicos em um processo de elaboração que é social em sua origem (processo intersíquico), mas com reflexos sobre a formação de identidades, deste modo, pessoal (processo intrapsíquico). Apresenta como ponto fundamental o aprofundamento de temas significativos que nascem da inquietação e da curiosidade dos clubistas, na vivência de "fazer ciência".

Metodologia de pesquisa

A investigação foi realizada numa escola de ensino básico da rede estadual de ensino, participante do projeto de Escola Pública Integral – EPI. Como integrantes diretos de nossa pesquisa, contamos com 33 crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental e com a professora responsável pela disciplina de Iniciação à Pesquisa². A partir desta disciplina, organizamos e implantamos o Clube de Ciências na escola, que aconteceu no contraturno, sendo possível responder à seguinte questão: como ocorre o processo de construção do conhecimento científico por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir do desenvolvimento e da participação em um Clube de Ciências na escola? Portanto, nosso objetivo geral foi analisar o processo de construção do conhecimento científico por crianças dessa faixa escolar.

Propomos, como objetivos específicos, investigar a formação de conceitos científicos, desenvolvidos pelas crianças no Clube de Ciências e identificar os indicadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir das atividades no Clube de Ciências, considerando-se as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

A pesquisa, com abordagem de cunho qualitativo, baseou-se na análise teórico-reflexiva, denominada pesquisa-ação, com caráter investigativo e reflexivo. A metodologia da pesquisa-ação prioriza a participação ativa dos envolvidos, que se inserem num processo de envolvimento em torno das ações concretas e dos aspectos teóricos, organizando-as para a construção de um entendimento comum, com o intuito de gerar mudanças quando forem necessárias (THIOLENT, 2000).

Para a geração de dados (FRITZEN, 2012), utilizamos as observações dos participantes, registradas em um diário de bordo, pela pesquisadora, fotos e gravações em vídeo, com o objetivo de captar, com maior precisão, os diálogos e as relações que se estabeleceram com as crianças. Para o procedimento de análise, consideramos o método investigativo da pesquisa sociocultural, de cunho qualitativo, denominada análise microgenética (WERTSCH, 1998). Esse tipo de análise atribui a atenção criteriosa aos detalhes e ao recorte de episódios interativos, com o olhar voltado para atuação dos indivíduos, as relações intersubjetivas e suas condições sociais.

Resultado e discussão

A análise da formação de conceitos científicos das crianças envolvidas no desenvolvimento do tema central, inferiu ao longo dos encontros algumas mudanças conceituais nas falas das crianças, mais precisamente relacionadas às formas de pensar e explicitar seus conceitos espontâneos, integrando conceitos científicos elaborados a partir das explicações, vídeos e produções escritas ou desenhadas. No início, as crianças faziam questionamentos conceituais sobre os vulcões e, na medida em que a professora realizava as explicações e atividades, a turma passou a expressar alguns conceitos de acordo com o que

² Disciplina sugerida pela Proposta Curricular de Santa Catarina: Área de Ciências, Iniciação à Pesquisa e Educação Tecnológica, que faz parte dos conteúdos curriculares de forma ampliada, integrante da proposta da EPI – Escola Período Integral.

entendiam.

Com o passar dos encontros, com as explicações e atividades mediadas, percebemos que as crianças começaram a inferir opiniões com teor conceitual, muitas vezes indagando, corrigindo e apontando explicações dos colegas. Nestes momentos, percebemos indicadores da aprendizagem acontecendo entre as crianças, pois assumiam a iniciativa de ensinar e mediar o conhecimento para os colegas. A presença da professora, orientando a condução das explicações e permitindo que todos contribuíssem conforme os entendimentos sobre o assunto, revelou aspectos da mediação docente.

Desta forma, evidenciamos que os conhecimentos espontâneos sofreram certa sofisticação conceitual, mesmo limitado ao processo de desenvolvimento conceitual sincrético, específico da idade, de acordo com Vygotsky (2010). Nesta etapa do processo de construção conceitual, as crianças utilizam da formação eidética, das imagens que fazem sobre o assunto, atribuindo sensações, sentimentos e ações humanas, entretanto, pelas falas já evidenciamos compreensões sobre os assuntos.

Com relação aos indicadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas atividades realizadas no Clube de Ciências, considerando-se as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, podemos observar algumas situações no decorrer das produções e participação da turma. Na produção do boletim informativo, as crianças produziram um texto coletivo com informações conceituais sobre os vulcões. Os desenhos, realizados em grupos, revelaram aspectos relacionados às explicações sobre os vulcões entrando em erupção, expelindo fumaça e cinza, uma comunidade formada por pessoas, animais, carros em movimento que circundam o vulcão. Um dos desenhos mostra um dinossauro, possivelmente fazendo referência ao assunto que haviam estudado anteriormente – os dinossauros – aspectos que denotam compreensões sobre as condições de vida entorno do vulcão, assunto estudado pela turma.

O texto produzido revela as etapas da experiência realizada pela professora no refeitório da escola, para que as crianças acompanhassem a elaboração do fenômeno estudado. Ao retornarem para a sala, a professora solicitou que registrassem no caderno do Clube os procedimentos e as compreensões sobre a experiência. Uma criança, em particular, escreveu e desenhou o que havia presenciado, revelando desenvolvimento que implica conhecimentos procedimentais e conceituais sobre o assunto, pois descreveu, de forma resumida, os passos da experiência e revelou o resultado da reação química: "vai parecer que o vulcão está em erupção".

Desta forma, também evidenciamos indicadores de aprendizagem conceitual pelas crianças observando falas e registros escritos ou desenhados, entrando em jogo conceitos como vulcão, erupção e localização geográfica, mesmo considerando a forma conceitual sincrética³ presente no pensamento da turma. Indicadores de aprendizagens procedimentais também estão presentes: nesta última etapa, as crianças modelaram vulcões com massa de brigadeiro colorida artificialmente, e explicavam utilizando conceitos como erupção, lava, fumaça, cinzas, chaminé, e outros que modelaram "vulcões adormecidos ou sem atividade", como se referiram ao assunto no dia.

A aprendizagem atitudinal refere-se aos valores, atitudes ou normas desenvolvidas pelas crianças. No decorrer das atividades, a turma revelou preocupação com as comunidades entorno de onde haviam os vulcões em atividade, em especial, no dia em que a professora trouxe uma nota do jornal local, o qual apresentava o caso de um vulcão que havia entrado em erupção no

³ A explicação que a criança faz utiliza-se de propriedades e impressões que se relacionam a uma determinada imagem, porém atribui palavras e as une de acordo com suas ideias. Atribui um acumulado de palavras que subjetivamente explicam o que lhe foi perguntado (VYGOTSKY, 1997).

Japão. Algumas crianças enfatizaram que assistiram pela televisão o ocorrido, demonstrando apreensão com as pessoas que habitavam a região. Adiante, temos um exemplo do aviso do menino na explicação da experiência do vulcão: "Se você vir vem lá no México, nesses estados, vai ter sempre um vulcão. Cuidado para você velejar nos mares, se um vulcão explodir embaixo do mar você cai na água e morre afogado. Eu não quero que aconteça isso". Percebemos o alerta sobre locais considerados perigosos e a atenção necessária às pessoas que pretendem frequentar o local. Formas de se pensar valores, normas e sentimentos revelados nas atitudes das crianças.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa, intencionamos analisar o processo de construção do conhecimento científico por crianças, a partir do desenvolvimento e da participação em um Clube de Ciências, o que se tornou nosso objetivo geral. Desta forma, a investigação realizada numa escola da rede estadual de ensino procurou acompanhar as relações que se estabeleceram entre a professora e suas crianças, e as crianças na interação com os novos saberes.

As crianças, no decorrer das atividades, expressaram pelas diferentes linguagens, formas de pensar, agir e sentir o que vivenciaram, demonstrando entendimentos e percepções sobre o assunto estudado, no caso, os vulcões. Evidenciamos indicadores de aprendizagem conceitual pelas próprias crianças, quando uma delas, ao explicar algo sobre os vulcões, fazia uso de um ou outro termo equivocado, sendo corrigida pelos colegas. Então, voltava atrás e reestruturava sua fala. Neste movimento de interações sociais de produção, as crianças tiveram uma oportunidade de penetrar em um universo (da cultura científica) mais complexo.

Algumas considerações sobre a aprendizagem nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais necessitam ser citadas quando falamos das ações das crianças no Clube. Alguns conceitos ficaram claros para as crianças, que mesmo os fazendo de forma sincrética, tentavam explicar utilizando conceitos que conheciam para justificar a erupção vulcânica ou o fato de um vulcão submarino conseguir exalar o magma, mesmo estando debaixo da água.

Aprendizagens procedimentais, caracterizam formas de realizar algo, também ocorreram. Podemos citar os desenhos de natureza científica, as produções textuais, a experiência e as modelagens realizadas pelas crianças. Essas atividades exigiam procedimentos e implicavam a tomada de decisões, quando necessitam rever compreensões dos conhecimentos já internalizados, inferindo comentários ou ações.

A aprendizagem atitudinal diz respeito à forma como os conhecimentos aprendidos modificaram os valores, atitudes ou normas. Neste caso, incluímos alguns diálogos das crianças que denotavam a preocupação sobre as cidades circunvizinhas aos vulcões ativos e o fato de um navio transitar no mar e ser abordado por uma erupção vulcânica. As formas de expressar não identificadas nos primeiros encontros foram tomando forma, na medida em que as crianças participavam das atividades, a partir do tema por elas escolhido.

Referências

ASTOLFI, J. P.; PETERFALVI, B.; VÉRIN, A. **Como as crianças aprendem ciências**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CAMPOS, M. C. da C.; NIGRO, R. G. **Didática de ciências**: o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

CHASSOT, A. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotsky**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

FRITZEN, M. P. **O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa**: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: Fritzen, M. P.; Lucena, M. I. P. (orgs.) *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC: Edifurb, pp. 55-71. 2012.

LONGHI, A.; SCHROEDER, E. Clubes de Ciências: o que pensam os professores coordenadores sobre ciência, natureza da ciência e iniciação científica numa rede municipal de ensino. REEC. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, p. 547-564, 2012.

MANCUSO, R.; LIMA, V. M. do R.; BANDEIRA, V. A. **Clubes de Ciências**: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

MENEZES, C.; SCHROEDER, E. **Clubes de Ciências**: contribuições para a educação científica e o desenvolvimento da criatividade nas escolas. In: SCHROEDER, E.; SILVA, V. L. de S. (Org.) **Novos talentos**: processos educativos em ecoformação. Blumenau: Editora Legere, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Obras Escogidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos sociais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

EDUCAÇÃO: o pedagogo e sua postura ética

Education: the pedagogue and its ethical position

Juliano Branco de Moura¹

Resumo: A pesquisa tem como objeto o estudo da função pedagogo e seu alinhamento com a postura ética. Este profissional é de suma importância para o desenvolvimento educacional e convive com as dimensões éticas aplicadas e correlatas a sua função. A postura ética vem se tornando um fator de extrema relevância, não somente visando à construção do profissional que atuará em sala de aula, mas também à construção do cidadão que será influenciado através da sua atuação. A proposta representa uma reflexão sobre a estruturação e a visão ética a este trabalhador, objetivando também refletir sobre a educação e os paradigmas que os questionamentos éticos trazem a este tão valoroso ofício. Tem como metodologia a reflexão na forma de natureza básica, abordando aspectos qualitativos. A análise exploratória seguida de pesquisa bibliográfica pondera aspectos inerentes à sociedade. Teve como resultados uma ampliação na visão sobre o que se refere à função do educador, à visão da sociedade e às responsabilidades da família à ampliação educacional. A função pedagogo reflete na educação familiar como fonte engrandecedora no processo de construção do ser, não submetendo e terceirizando a escola aos questionamentos éticos.

Palavras-chave: Educador. Pedagogo. Ética. Família.

Abstract: The research has as object the study of the pedagogical function and its alignment with the ethical stance. Professional that is of paramount importance for educational development, but coexists with the ethical dimensions applied and correlates to their function. The ethical stance has become a factor of extreme relevance, not only aiming the construction of the professional that will act in the classroom, but of the citizen who will receive his training through this agent. The proposal represents a reflection on the structuring and the ethical vision towards this worker. It also aims to reflect on the education and the paradigms that the ethical questions bring to this so valuable office. It has as its methodology the reflection in the form of basic nature, addressing qualitative aspects, based on exploratory analysis followed by bibliographical research, in order to consider aspects inherent to society. It had as results an amplification in the vision regarding what the educator's role, the vision of the society and the responsibilities of the family towards the educational expansion. This reflects on family education as a great source in the process of the construction of being, not subjecting and outsourcing the school to ethical questions.

Keywords: Educator. Pedagogist. Ethic. Family.

Introdução

A pedagogia tem como sentido a operacionalização, a realização e conseqüentemente o ato educativo, resultantes de suas práticas e vivências ao ensino. Tem a visão voltada para a concepção e sistematização dos conhecimentos sobre a amplitude das questões educacionais. Para Saviani (2008, p. 181), “a pedagogia estuda a educação em seus múltiplos espectros, determinando, para cada um deles, os procedimentos considerados adequados à realização do ato educativo, que implica o domínio sistemático e intencional das formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas”. A subsistência da pedagogia através da função pedagogo emerge de questões morais e éticas, palavras distintas, mas com o mesmo significado: conjunto de costumes, condutas e modo de agir, diferenciam-se por particularidades (MOURA; DEROSI, 2018). Passos (2008) distingue moral por suas particularidades cotidianas e éticas ao seu papel normatizador, já Vasques apud Passos (2008, p. 23) retrata que

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090.

“a ética é a ciência que estuda o comportamento moral dos homens na Sociedade”.

Esta pesquisa é resultante da prática interdisciplinar referente ao primeiro módulo do curso de licenciatura em Pedagogia. A relação da temática apresentada com o curso é de extrema relevância para o crescimento do profissional desta área. Neste sentido, emerge uma problemática a ser pesquisada: Qual a finalidade e postura de trabalho do professor alinhado à postura ética?

Tem-se como objetivo geral a produção acadêmica sob a ótica da pedagogia e sua instância voltada aos procedimentos éticos de seus profissionais. Seguindo esta linha propõe-se, especificamente, reconhecer a função do pedagogo; analisar a responsabilidade deste profissional; delimitar os conceitos de ética e suas relações com a pedagogia.

O retrato desta pesquisa parte do reconhecimento histórico e funcional do pedagogo (formação, estrutura, características), seguindo para a vivência deste profissional em sala de aula juntamente a sua postura ética, finalizando a proposta com o alinhamento das relações entre professor e aluno.

Educação e pedagogia

Filosofia e Pedagogia sempre andaram de mãos dadas no desenvolvimento racional da sociedade, para tanto a filosofia é a evolução na forma reflexiva de trabalhar os problemas.

O papel do pedagogo é de grande valia na condução para o desenvolvimento da humanidade, haja visto que a educação não fica apenas engajada no repasse dos costumes e culturas, mas é um processo de gestação, doando-se a formação com a quebra de paradigmas (resistências). Educar é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. De certa forma caracteriza-se como um formato sistemático, utilizado pela interação intrapessoal, o meio (a qual é praticada) e os meios aos quais são fornecidas as experiências dos sujeitos ativos e passivos deste ambiente.

As informações ou os dados isolados operam de formas insuficientes. Existe a necessidade de uma atuação conjunta para o equilíbrio e contextualização do todo. A educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto e, portanto, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.

O entendimento como atividade segue pressuposições teóricas, como guias instrucionais, tendo em vista as práticas educativas de forma ordenada e planejada para o enfrentamento das vivências em sala de aula. A pedagogia não atua sozinha, mas de forma organizada em seu meio.

Conceituação das pedagogias segundo Demerval Saviani

Alinhando as palavras da Saviani (2008), observa-se que os fins são subjetivos frente às concepções empregadas a diferentes classes sociais, à medida que os objetivos são alcançados, novos valores e ensinamentos se tornam necessários.

A palavra ‘pedagogia’ e mais particularmente, o adjetivo ‘pedagógico’ tem marcadamente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim as ideias pedagógicas são as ideias educacionais, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no momento real da educação, orientando e, mais que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. [...] sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade (SAVIANI, 2008, p. 167).

Dentre as considerações da estruturação educacional como conjunto, Saviani (2008) classifica a pedagogia em várias classes, e dentre elas serão mencionadas quatro: pedagogia escolar, pedagogia de essência, pedagogia neotecnicista e a pedagogia nova.

A pedagogia tem várias derivações, e conforme Saviani (2008) aponta, a pedagogia tem sua essência voltada à escola tradicional, apresentando uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Já para a pedagogia escolar, emergem estudos sobre a educação em seus diversos aspectos voltados ao ato educativo, à pedagogia escolar, que implica o domínio sistemático e intencional das formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas. Para o mesmo autor, a pedagogia neotecnicista é aquela que visa à maximização dos objetivos, é uma educação voltada para os resultados. “Voltado à valorização do capital, o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É o processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago” (MARX apud SAVIANI, 2008, p. 195). E, por fim, a pedagogia nova, que para o autor é classificada a forma de articulação entre os saberes envolvidos como o intelecto, a essência e o conhecimento.

A formação do educador

A gênese pedagógica retrata evidências e merecimentos para um sistema que crave a revalorização profissional, este que, além de em sua formação advir da imersão técnica e burocrática, também atua, utilizando seu lado humano no exercício da sua atividade na forma interpessoal.

Na formação de tal profissional, a qualificação como a absorção de conhecimentos científicos, a formação pedagógica que passa dos níveis de conhecimento de senso comum, atravessando fronteiras, emergindo na sistematização dos conteúdos e a formação ética e política, atividade transformadora que visa à mudança e aos resultados voltados para a formação de cidadãos responsáveis nas esferas políticas, econômicas e sociais.

O educador tem em sua concepção as práticas libertadoras, utilizadas para o balanço e plena sensatez nos domínios e conduções aplicadas ao desenvolvimento das crianças. Tendo o equilíbrio na condução das atividades, conflitos e negociações com os alunos.

Expressões utilizadas, tais como “tia”, “sacerdócio” e o encaminhamento de seus lares como responsabilidade da escola, atribuições recebidas ao pedagogo, além do encargo terceirizado para as questões de educação para a vida, como responsabilidade da escola. O professor é um profissional e, como tal, além da boa formação deve ter garantidas condições mínimas para um trabalho docente: materiais adequados, reuniões pedagógicas, atualização permanente, plano de carreira, além de salários mais dignos.

As garantias para um bom funcionamento educacional, além de um salário compatível com sua respectiva função, recursos e influências positivas que amparem o andamento dos processos educativos dentro e fora de aula. Entretanto, a educação por si só não depende da escola, estas influências positivas devem-se à comunidade e ao próprio envolvimento da família na educação formal e não formal.

Para que a educação se desenvolva em sua plenitude também é necessário ao desenvolvimento do pedagogo os conhecimentos adquiridos através das informações, tanto de senso comum quanto de cunho científico. Para Demo (2010), o senso comum refere-se ao conhecimento adquirido ao longo da vida, não testado e não validado, que era muitas vezes repassado de geração para geração, já o conhecimento científico tem sua origem legitimada através de processos, os quais o averbam como verdade.

Uma informação é constituída de fatos conhecidos ou dados comunicados acerca de alguém ou de algo. Pode se caracterizar pela banalidade do cotidiano [...] ou se constituir em uma instrução. [...] As informações estão presentes no cotidiano escolar e é inconcebível uma escola não ter um conjunto de conhecimentos que, agrupados em disciplinas, dão forma ao currículo escolar (ANTUNES, 2008, p. 25).

Antunes (2008) destaca também que a informação representa aos seus receptores o que lhe traz a atividade com a caracterização e sentido para a existência, sendo que esta pode se transformar em conhecimento, construindo novas informações. A contextualização de sua absorção reflete em desafios voltados à vivência.

Quando se trata de semear a educação, evidencia-se que o centro educacional corresponde ao profissional, cujas angústias cerceiam a própria essência e significado do ensino: “Tal processo construirá o profissional de modo que este assuma, com compromisso e responsabilidade, procedimentos essenciais para a realização de um fazer intencionado, reflexivo e profícuo” (ANGOTTI, 2001, p. 52). Para a autora, o desenvolvimento não depende somente do fator formação, mas também no engrandecimento da função, através da responsabilidade individual na reprodução de conhecimentos necessários à vida. Angotti (2001, p. 53) complementa: “nos falta assumir em teoria e na prática a construção de concepções claras, de um ideário que expresse a essência pedagógica, formativa, singular para o momento de vida no qual se encontram as crianças”. Em contrapartida, reflete com veemência a caracterização da criação e revisão de concepções para a melhoria e alinhamento na formação educacional.

A formação do professor fundamentada em experiências vivenciadas no cotidiano da docência interfere diretamente na prática pedagógica. Para que ocorra uma verdadeira transformação da prática do professor, é preciso buscar novas e diferentes teorias de ensino e de aprendizagem e investir nas estruturas que afetam a dinâmica da sala de aula (PERRENOUD apud ARRUDA; PORTAL, 2012, p. 203).

Arruda e Portal (2012) elucidam a importância do aprendizado e sinaliza que não existe momento exato para início ou término de carreira, salientando que a educação é dinâmica e continuada. Veiga apud Arruda e Portal (2012, p. 205) reforça: “a formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional, por isso a formação não se conclui, ela é permanente”. Para Angotti (2001, p. 54), “o profissional preparado possui instrumental permanente para a solução dos improvisos que a vida lhe impõe, garantindo, assim, satisfação e segurança na realização do ser pessoal e profissional, elementos de singular importância para qualquer um dos gêneros, indistintamente”.

Para tanto, a formação do educador passa por diversas reformas perante as suas frentes, a formação contínua ou permanente é marcada como essencial devido a sua visão de renovação constante. O aprendizado ao desenvolvimento das informações e das tecnologias caracteriza-se pela absorção e aproximação das novas realidades. Entende-se que a formação permanente é:

[...] como um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade, em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência, em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2002, p. 26).

Nesta condição, a formação contínua não pode se estranhar com a realidade para a realização dos objetivos educacionais, formando pedagogos aptos aos desafios e a execução de projetos realistas às necessidades educativas.

Metodologia

Para a confecção desta proposta utilizaram-se pesquisas como natureza básica devido a sua consistência teórica, de abordagem qualitativa. É considerado “que há uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (GIL apud TAFNER; TOMELIN; SIEGEL, 2009, p. 49). Essa análise exploratória proporciona mais familiaridade com o problema e com a pesquisa bibliográfica, devido ao levantamento bibliográfico preliminar e a sua fundamentação ser baseada em produções anteriores. Gil (2002) denota que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A caracterização deste material como pesquisa bibliográfica se dá pela busca incansável de fonte já publicadas, as quais foram de grande valia para a construção desta pesquisa de cunho científico revisional.

Resultado e discussão

O processo educativo é guiado por um amplo e complexo contexto envolvendo a cultura nas práticas relacionadas ao ensino. Os indivíduos envolvidos nos estágios pedagógicos se baseiam num processo de métodos e condutas para a interação com o meio. Neste complexo sistema educacional, envolvem-se diretamente os questionamentos vivenciais, como na seguinte reflexão:

A cultura exprime as variadas formas pelas quais se estabelecem as relações entre os indivíduos, entre os grupos e destes com os a natureza: como constroem abrigos para se proteger das intempéries, inventam utensílios e instrumentos, criam uma língua, a moral, a política, a estética, organizam leis e instituições, como se alimentam, casam e têm filhos, como concebem o sagrado e se comportam diante da morte (ARRUDA; PORTAL, 2012, p. 58).

O sentido da educação reflete de forma veemente sobre a cultura dos indivíduos interacionados, de um lado o professor, com sua postura e seus ensinamentos adquiridos perante sua vivência pedagógica, de outro lado, os alunos, advindos de sua cultura enraizada diante da sua formação como cidadão dada pela família. Assim o processo de ensino e aprendizagem passa por determinados questionamentos culturais.

A linguagem humana substitui as coisas por símbolos, tais como as palavras, os gestos, a escrita, a pintura etc. por meio de representações mentais e de expressões de linguagem, é possível tornar presente, para si e para os outros, os acontecimentos passados, bem como antecipar pelo pensamento o que ainda não ocorreu (ARRUDA; PORTAL, 2012, p. 58).

O processo de socialização cria uma sistemática de quebra de barreiras no âmbito educacional que se mostra com frequência, pois a criação muda de família para família, por diversos fatores como: classe social, fatores econômicos familiares, comunidade, religião, enfim, a própria forma de criação que a criança recebe.

O mundo cultural é, dessa forma, um sistema de significados já estabelecidos por outros, de modo que, ao nascer, a criança encontra um mundo de valores dados, onde ela se situa. A língua que aprende, a maneira de se alimentar, o jeito de sentar, andar, correr, brincar, o tom de voz nas conversas, as relações sociais, tudo, enfim, se acha estabelecido em convenções (ARRUDA; PORTAL, 2012, p. 58).

Neste significado, a antropologia é a essência do que o ser produz, como um conjunto de características distintivas na qual o ser humano leva consigo, o que para Arruda e Portal (2012) significa que o existir humano não é natural, mas cultural, e é cultural por ser simbólico, já que todo contato é intermediado pelos símbolos, isto é, pelos signos – arbitrários e convencionais – capazes de representar o mundo.

Diante desta dialética, o processo educativo emerge diretamente de origens e essências relacionadas à condição humana. Para tanto, um processo de amplo tratamento ético e reflexivo deve ser envolvido para a utilização das ciências educativas.

A educação na família é a base para as virtudes do encaminhamento para a vida em sociedade, os bancos escolares alicerçam com ensinamentos no sentido de estruturação sistemática para os conhecimentos vinculados ao meio. A educação de origem é importantíssima e deve ser tão ampla quanto possível, ministrada através de exemplos, de sugestões motivadoras, de cobranças suaves, de vigilância permanente sobre o aprendizado.

A ética é a grande faceta de todo o processo educativo, pois através dela se tem o alinhamento e o estreitamento das necessidades na forma mais complexa das ações corretas do ser humano. Não é fácil perceber os limites quando não se concentra na diferença que existe entre agir por impulso, agir por reconhecer (que é o melhor caminho) e agir porque existe um objeto de intenção natural para o qual se é impelido biologicamente.

Não basta educar, mas sim inserir o educando num âmbito grandioso para que cumpra corretamente o que lhe foi repassado, fazendo com que utilize os conhecimentos de forma racionalizada. Para tanto, advertências e corretivos não devem ser objetos de amedrontamento, mas esquematização para alinhamento da aprendizagem. O ser humano é capaz de transformar a natureza conforme suas necessidades existenciais, por meio de uma ação intencional e planejada. Ao estabelecer as suas prioridades, escolhe os meios e os fins da ação a partir de valores. A incorporação de valores no ato educativo se faz necessária para um amplo crescimento intelectual do aluno. Os valores não são, mas valem. Uma coisa é valor e outra coisa é ser. Quando dizemos de algo que vale, não dizemos nada do seu ser, mas dizemos que não é indiferente. A não indiferença constitui esta variedade ontológica² que contrapõe o valor ao ser. A não indiferença é a essência do valer.

A valoração é a concretização das ações do ser humano, como forma de vida em sociedade. A conduta e o que as pessoas recebem de seus ancestrais, ou seja, o que herdamos. Diferente de moral, que são regras regidas pela sociedade.

Todo professor reflete em seus ensinamentos as práticas morais de acordo com as pontuações da sociedade, pois tudo depende da moral social e pessoal pelo modo construtivista em que se estabelecem.

Considerações finais

As ponderações sobre o trabalho do educador são de extrema importância para a função do pedagogo, mesmo tendo todo um embasamento recebido durante o processo educativo em sua formação, este trabalha ajuizado por variáveis que balizam o sistema educacional.

² Estudo do ser.

Tendo como variável inicial a relevante temática sobre a educação e a pedagogia, são revelados o retrato e a importância da prática social como objetivo ativo na formação, pois trabalham as problemáticas de forma reflexiva, sempre visando e estruturando o ser humano. A visão emergente sob a ótica de procedimentos e métodos da função educar e a caracterização do olhar no formato sistemático enobrece a atuação profissional.

A formação do educador é essencial para o desenvolvimento de tal função. O balizamento dos bancos acadêmicos reforça teses e amplia a carga de conhecimento, lhes fornecendo segurança às ações posteriormente tomadas em sala de aula.

A qualificação se faz necessária para que a sistematização dos conteúdos seja realizada de forma responsável, política e transformadora, oferecendo o equilíbrio necessário para a condução dos conflitos.

Foi retratado que as definições de condutas e comportamentos dos alunos não somente são de obrigação dos bancos escolares, mas também é dever do envolvimento contínuo da família, sendo esta a responsável direta pela educação de “berço”, mostrando assim o encargo do ensino perene para a formação educacional dos alunos.

Esta pesquisa mostrou o olhar sobre a importância das resoluções e as facetas de formação para o educador, também retratou a seriedade da ética nos bancos educacionais. Teve também como intuito refletir as práticas formativas e seus contextos que ficam abertos com a intuição de que outras pesquisas também possam focalizar as mais variadas formas de cenários educativos e suas práticas. Também buscou elencar referências que estimulassem o desenvolvimento e a promoção da ciência.

Referências

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, Celso. **Professores e professoautos**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARRUDA, Marina Patrício; PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Saberes e fazeres docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI. Florianópolis: **Percursos**, v. 13, n. 1, p. 200-209, jan./jun. 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOURA, Juliano B.; DEROSI, Tatiana. In: Congresso Nacional de Ciência Arte e Tecnologia. 2017, Lages/SC. Educação, o pedagogo e sua postura ética. [s/n], 2018. **Anais revista Uniplac**. Disponível em: <<http://revista.uniplac.net/ojs/index.php/uniplac/article/view/3283>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

PASSOS, Elizete. **Ética nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 2008.

PLACCO, V. M. N.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões e desafios, perspectivas. In: CHRISTOV, L. H. S.; ALMEIDA, L. R. de.; BRUNO, E. B. G.(Orgs.). **O**

Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 25-32.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do Trabalho Acadêmico.** Indaial: Ed. Grupo Uniasselvi, 2008.

TAFNER, Elizabeth Penzlien. TOMELIN, Janes Fidélis; SIEGEL, Norberto. **Educação a distância e métodos de autoaprendizado.** Indaial: Uniasselvi, 2009.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

APRENDIZAGEM TRADICIONAL E ON-LINE: uma revisão da eficácia da aprendizagem

Traditional and on-line learning: a review of the effectiveness of learning

Kevin Daniel dos Santos Leyser¹

Gesiel Anacleto¹

Resumo: O monopólio da sala de aula física está começando a perder espaço como local essencial de aprendizagem. A aprendizagem on-line passa a ser possível pelo surgimento da internet e o interesse pelos efeitos da aprendizagem on-line, constando o seu aprimoramento e melhoramento nos resultados da aprendizagem, particularmente no ensino superior, que começa a ser central para muitos pesquisadores da educação. O núcleo da questão é a comparação da aprendizagem on-line com o formato tradicional, especificamente entre os efeitos e os fatores responsáveis pela eficácia da aprendizagem. Sintetizando as descobertas sobre tal aprendizagem em quatro categorias, nulas, mistas, negativas e positivas, este estudo analisa as evidências destes fatores responsáveis pela eficácia da aprendizagem neste contexto. Verifica-se que evidências apontam para ao menos uma igualdade de eficácia entre a aprendizagem no formato tradicional e on-line.

Palavra-chave: Aprendizagem on-line. Aprendizagem híbrida. Aprendizagem mista. Ensino superior.

Abstract: The monopoly of the physical classroom is starting to lose ground as an essential learning site. On-line learning is made possible by the emergence of the internet and the interest in the effects of on-line learning, constantly improving and improving learning outcomes, particularly in higher education, is becoming central to many education researchers. At the core of the issue is the comparison of on-line learning with the traditional format, specifically between the effects and factors responsible for learning effectiveness. Synthesizing the findings about such learning in four categories, null, mixed, negative and positive, this study analyzes the evidence of these factors responsible for the effectiveness of learning in this context. Evidence points to at least equal effectiveness between traditional and on-line learning.

Keywords: On-line learning. Hybrid learning. Mixed learning. Higher education.

Introdução

A sala de aula física, de "tijolo e argamassa", está começando a perder o seu monopólio como local de aprendizagem. A Internet e a World Wide Web fizeram mudanças significativas em quase todos os aspectos de nossas vidas, desde uma economia global, redes pessoais e profissionais até fontes de informação, notícias e aprendizagem. A Internet tornou possível a aprendizagem on-line e muitos pesquisadores e educadores estão interessados em aprender on-line para aprimorar e melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos ao combater a redução de recursos, particularmente no ensino superior (FARINELLA; HOBBS; WEEKS, 2000; KIM; BONK, 2006; PAPE, 2010).

Além disso, também houve aumento na demanda de aprendizagem on-line de estudantes de todas as esferas da vida. Dado o exponencial – alguns dirão precipitado – crescimento da educação on-line e seu potencial no ensino superior, é imperativo que pesquisadores e educadores examinem a eficácia da aprendizagem on-line na educação de estudantes em comparação com

¹ Mestre em Educação (FURB), Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar (FACEL), Bacharel e Licenciado em Psicologia (UNOCHAPECÓ), Licenciado em Filosofia (UNOCHAPECÓ), Bacharel em Teologia (FAETEL). Professor Universitário no Grupo UNIASSELVI. E-mail: kevin.leyser@uniasselvi.com.br.

² Mestre em Teologia (STBE), Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria (UNIASSELVI), Especialista em Metodologia do Ens. de Filosofia e Sociologia (UNIASSELVI), Bacharel em Teologia (FTBV), Licenciado em História (UNIASSELVI). E-mail: gesielanacleto@gmail.com.

a aprendizagem tradicional presencial. Assim, este artigo refere-se à medida de eficácia da aprendizagem on-line na educação dos alunos em relação ao formato tradicional.

Definições

A aprendizagem on-line é uma forma de ensino a distância, ou educação a distância, que há muito tempo faz parte do sistema educacional em diversos países. Como exemplo, nos Estados Unidos, tornou-se o maior setor de ensino a distância nos últimos anos (BARTLEY; GOLEK, 2004; EVANS; HAASE, 2001). Para fins desta revisão de literatura, tanto a aprendizagem híbrida quanto a aprendizagem mista (*blended*) e a aprendizagem totalmente on-line são consideradas como aprendizagem on-line, pois a própria literatura compara estes dois formatos com o formato tradicional face a face. Os cursos totalmente on-line são cursos ofertados inteiramente pela Internet, e a aprendizagem híbrida ou mista combina aulas tradicionais presenciais, aprendizagem pela Internet e aprendizagem apoiada por outras tecnologias (HOIC-BOZIC; MORNAR; BOTICKI, 2009; OSGUTHORPE; GRAHAM, 2003).

Os benefícios e usos da aprendizagem on-line

Uma das razões pelas quais há tanta discussão em torno da aprendizagem on-line é que ela oferece muitos benefícios e utilidades. Alguns dos mais importantes são: a eficácia na educação dos alunos, o seu uso como desenvolvimento profissional, sua relação custo-eficácia para combater o aumento do custo do ensino pós-secundário, a equivalência de crédito no nível pós-secundário e a possibilidade de proporcionar uma educação de classe mundial para qualquer pessoa com conexão de banda larga (BARTLEY; GOLEK, 2004; DE LA VARRE, KEANE; IRVIN, 2011; GRATTON-LAVOIE; STANLEY, 2009; LORENZETTI, 2013). O que recebeu a maior parte da atenção para a aprendizagem on-line foi a arena de ensino pós-secundário. O aumento do custo do ensino pós-secundário e a importância de um diploma pós-secundário estão bem documentados na literatura. A diferença vitalícia entre os graduados do ensino médio e os graduados do ensino superior continua a aumentar. Ao mesmo tempo, o custo da matrícula no ensino superior aumenta mais rápido do que a inflação; e a dívida de empréstimos estudantis está aumentando rapidamente. A partir de 2014, a dívida nacional total, nos Estados Unidos, de empréstimo de estudantes é superior a um trilhão de dólares (FINAID, 2017). Em Portugal, a realidade é semelhante, a dívida é de mais de duzentos milhões de euros (SILVA, 2014). No Brasil, a dívida é estimada em seiscentos e vinte e cinco milhões de reais (MORENO, 2016). Muitos estudiosos e educadores acreditam que a aprendizagem on-line pode ser uma ferramenta eficaz para combater o aumento do custo da educação pós-secundária, espalhando o custo de uma classe em um número muito maior de estudantes em comparação com o cenário tradicional, dividindo o custo por dezenas ou centenas de milhares de estudantes em oposição a dezenas (BOWEN, 2013; BARTLEY; GOLEK, 2004; JUNG; RHA, 2000; TUCKER, 2007). Além disso, o custo marginal de um aluno em uma configuração on-line é insignificante em relação ao cenário tradicional, necessariamente limitado por uma série de fatores, como o tamanho e a disponibilidade da sala de aula física.

Intimamente ligados a esta questão de custo e educação pós-secundária são os créditos necessários para obter um diploma de ensino superior. Tradicionalmente, os alunos têm que ganhar a maioria dos créditos da faculdade em uma instituição antes de receberem diploma naquela instituição. O ponto de contenção é como as classes on-line desempenharão um papel na atribuição de créditos ou credenciais, e muitos educadores conectados à aprendizagem on-line esperam que haja equivalência de crédito para algumas aulas on-line, por exemplo,

Daphne Koller e Andrew Ng, criadores de *Coursera* (2012)², trabalharam com o Conselho Americano de Educação para recomendar equivalência de crédito para alguns cursos on-line. Os objetivos deste esforço são aumentar a taxa de conclusão, reduzir o tempo até a obtenção de diploma, reduzir custos para o ensino superior e oferecer acesso a estudantes das modalidades não tradicionais. A partir de 2013, o Conselho Americano de Educação aprovou cinco cursos on-line para crédito universitário (KOLOWICH, 2013). No entanto, há preocupação referente se as faculdades aceitarão a recomendação, e há preocupação com a diluição de um diploma tradicional devido à transição (KOLOWICH, 2013; LORENZETTI, 2013). Já no Brasil, a oferta de cursos a distância já estava prevista no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e passou pela última atualização pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (MEC, 2017). Agora, com o Decreto nº 9.057/2017, as instituições de ensino superior podem ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância. A criação de polos de EaD poderão ser pelas próprias instituições e o credenciamento de instituições na modalidade EaD não vão exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial (MEC, 2017).

Por último, mas não menos importante, existe a esperança de que a aprendizagem on-line seja capaz de fornecer uma educação de classe mundial a qualquer pessoa, em qualquer lugar e a qualquer momento, desde que tenha acesso à Internet. Uma série de sites e empresas – *Khan Academy*, *Udacity*, *edX* e *Coursera* são alguns dos mais proeminentes – são construídos sobre esta premissa, e muitos estudiosos e empresários bem respeitados têm grandes esperanças e expectativas para a aprendizagem on-line, em particular, para os cursos abertos on-line (BOWEN, 2013; FISHER, 2012; LEWIN, 2012). Neste benefício particular – na verdade, para a maioria dos supostos benefícios da aprendizagem on-line – está a eficácia do formato on-line na educação dos alunos. Se a aprendizagem on-line é geralmente menos efetiva do que o formato convencional face a face, algumas das reivindicações acima mencionadas e benefícios da aprendizagem on-line estariam sob elevadas suspeitas. Aqui reside o cerne da questão, a preocupação fundamental da aprendizagem on-line e o foco deste artigo: a eficácia do formato on-line na educação dos alunos em comparação com o formato tradicional. Para abordar esta questão serão analisados os achados positivos, negativos, mistos e nulos da eficácia da aprendizagem on-line em relação ao formato tradicional.

Os resultados positivos

Há uma grande quantidade de estudos que encontram efeitos estatisticamente significativos positivos para os resultados da aprendizagem dos alunos no formato on-line ou híbrido em comparação com o formato tradicional face a face. Alguns dos resultados de aprendizagem positivos são o aprimoramento da aprendizagem, conforme mensurado pelos resultados dos exames, o envolvimento dos alunos com o material da aula, a percepção aprimorada da aprendizagem e do formato on-line, um senso mais forte de comunidade entre estudantes e a redução na desistência ou reprovação. Considere a seguinte ilustração com base em um estudo de Riffell e Sibley (2005): Jean-Luc era um arqueólogo que precisava realizar um curso geral de ciências para se formar. Ele não teve um bom desempenho em um curso de ciências tradicionais e, quando viu que havia um curso híbrido de biologia ambiental que incluía tarefas on-line semanais em vez da aula tradicional, ele achava que isso poderia funcionar melhor para ele. Ele descobriu que as atribuições on-line lhe deram tempo para pensar e refletir sobre os materiais melhor do que as aulas tradicionais. Isso o levou a entender as ideias mais

³ Coursera é uma empresa de tecnologia educacional estadunidense, com sede em Mountain View, e fundada pelos professores de ciência da computação Andrew Ng e Daphne Koller, da Universidade Stanford.

completamente, o que lhe permitiu participar mais durante os exercícios de aprendizagem ativa presenciais. Ele também sentiu que tinha interações mais significativas on-line e em pessoa com o professor, já que ele podia participar mais do que costumava fazer em uma aula de ciências. Como resultado, Jean-Luc teve uma compreensão mais profunda da biologia ambiental e teve um bom desempenho na classe, acima do desempenho médio de sua homóloga classe tradicional e bem acima do que ele esperava de si mesmo. Este exemplo simples ilustra o tipo de histórias que podem ser contadas nestes estudos positivos.

A partir de uma análise mais sistemática, Navarro e Shoemaker (2000) descobriram que os resultados de aprendizagem de alunos on-line eram tão bons quanto ou melhores do que os alunos tradicionais, independentemente das características de *background* e que os alunos estavam muito satisfeitos com a aprendizagem on-line. Rovai e Jordan (2004) examinaram a relação de senso de comunidade entre a sala de aula tradicional e o formato misto, e descobriram que os alunos no formato misto tinham um senso mais forte de comunidade do que os alunos no formato tradicional. Em um estudo que compara os resultados de aprendizagem para os alunos que se autosselecionaram no formato on-line para um curso de macroeconomia, os pesquisadores descobriram que depois de corrigir o viés de seleção da amostra, os resultados dos exames para os alunos em formato on-line eram quatro pontos mais elevados do que para o formato tradicional (HARMON; LAMBRINOS, 2006). Em um estudo metodologicamente rigoroso realizado em Ithaca (BOWEN; ITHAKA, 2012), os alunos foram distribuídos aleatoriamente para o formato tradicional (controle) e um formato de aprendizagem on-line interativo híbrido que se reunia uma vez por semana, em que os alunos faziam a maior parte do trabalho on-line (experimental). Os pesquisadores descobriram que há resultados de aprendizagem comparáveis para ambos os grupos e que houve a promessa de economia de custos e ganhos de produtividade ao longo do tempo para o curso híbrido. Além disso, espera-se que esses avanços de melhoria de aprendizagem e economia de custos aumentem à medida que novas ferramentas e softwares para a aprendizagem on-line estão sendo desenvolvidos e testados continuamente.

Em um grande curso de ciências políticas, usando métodos mistos, os pesquisadores descobriram que os alunos que utilizam o *PeerWise* – uma ferramenta pedagógica on-line recentemente criada que permite aos alunos escrever, compartilhar, responder, discutir e avaliar questões de múltipla escolha com pouca ou nenhuma contribuição do instrutor – obtiveram melhores resultados de aprendizagem e melhores percepções de aprendizagem, bem como motivação para aprender. Para desenvolver ainda mais o uso e a eficácia do *PeerWise*, um estudo sobre o efeito das realizações virtuais, em um grande estudo de controle randomizado, descobriu que houve um efeito positivo significativo sobre a quantidade de contribuições dos alunos sem uma perda correspondente de qualidade (DENNY, 2013). À medida que a aprendizagem on-line cresce, mais e mais aspectos da "gamificação", o uso da mecânica do jogo e realizações virtuais em contextos de não jogo para envolver os usuários estão sendo adicionados ao ambiente virtual para aumentar o engajamento das tarefas e diminuir o desgaste (DETERDING et al., 2011; HUOTARI; HAMARI, 2012; KAPP, 2012).

Embora haja resultados positivos para a eficácia da aprendizagem on-line, ainda não está claro que isso geralmente seja válido em todos os estudos. Financiado pelo Departamento de Educação dos EUA, uma equipe de pesquisadores do *Stanford Research Institute International* realizou uma pesquisa sistemática da literatura de 1996 a 2008 e identificou mais de mil estudos empíricos de aprendizagem on-line (MEANS et al., 2010). Na meta-análise, a equipe utilizou critérios rigorosos para a seleção de estudos, correspondendo a um rigoroso projeto de pesquisa e comparando a aprendizagem on-line com o formato tradicional. Os mesmos pesquisadores mediram quantitativamente os resultados de aprendizagem dos alunos e forneceram informações suficientes para calcular o tamanho do efeito. Eles também analisaram 45 estudos, e em média

eles descobriram que os alunos em um formato on-line eram modestamente melhores do que aqueles no formato tradicional. A diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos foi maior nos estudos em que os elementos on-line foram combinados com instruções presenciais e essas condições mistas geralmente incluíam tempo de aprendizagem adicional e elementos de instrução não recebidos pelos alunos nas condições de controle. As variações em como a aprendizagem on-line foi implementada não afetaram significativamente os resultados de aprendizagem dos alunos, mas deve notar-se que há uma pequena quantidade de estudos para esta descoberta particular (N = 13). Os pesquisadores concluíram que a combinação de tempo gasto, currículo e pedagogia no formato on-line produziu a diferença observada nos resultados da aprendizagem, mas não havia evidências de que a aprendizagem on-line é superior como meio de aprendizagem, o que é consistente com a literatura anterior (BERNARD et al., 2004; CLARK, 1994). Os pesquisadores observaram que havia poucos estudos rigorosos de ensino fundamental e, portanto, suas descobertas não são necessariamente generalizáveis para configurações deste nível de ensino.

Deve-se enfatizar que este trabalho seminal de Means et al. (2010) é uma das meta-análises mais citadas e respeitadas até esta data e estabelece um padrão muito alto para o trabalho meta-analítico. Sua principal descoberta é que os resultados de aprendizagem dos alunos são melhores para a aprendizagem on-line do que para o formato tradicional.

Os resultados nulos

Em comparação com o número de estudos positivos, há muitos estudos que encontraram resultados nulos para os efeitos da aprendizagem on-line. Um dos estudos mais citado e bem conhecido sobre os efeitos da educação a distância e on-line sobre os resultados de aprendizagem dos alunos é o trabalho seminal de Thomas Russell (1999). O autor compilou mais de 350 estudos sobre educação a distância e on-line que datam de 1928, e que sugeriram que não há diferença significativa nos resultados de aprendizagem para o formato tradicional face a face versus a instrução mediada. O autor continuou este trabalho solicitando e compilando estudos sobre educação a distância em seus vários formatos – a maioria dos estudos atuais são agora sobre aprendizagem on-line – no site <<http://www.nosignificadiffer.org>>. Este site contém uma das maiores coleções de estudos que comparam os efeitos da aprendizagem a distância e on-line versus o formato tradicional. De todos os achados positivos, mistos, nulos e negativos no site, cerca de 70% dos estudos não encontraram diferenças significativas. No entanto, uma das críticas mais comuns ao trabalho de Russell é que a maioria dos estudos originais tem uma metodologia fraca: muitas vezes eles não têm grupos de controle, atribuição aleatória, controles experimentais para variáveis intervenientes e pouca ou nenhuma discussão sobre o desgaste.

Em uma meta-análise do ensino superior, Bernard et al. (2004) descobriram que, em geral, não houve diferença significativa na realização, atitude e resultados de retenção entre educação a distância, que incluía educação on-line, e a educação tradicional presencial. No entanto, houve heterogeneidade significativa nos resultados de aprendizagem dos alunos para diferentes atividades. Separar os resultados de aprendizagem dos alunos com base em atividades síncronas e assíncronas, as atividades que devem ser realizadas ao mesmo tempo ou na conveniência de cada pessoa, respectivamente, mostraram que os tamanhos médios do efeito de realização para o trabalho síncrono foram melhores para o formato tradicional, mas o trabalho assíncrono favoreceu a educação a distância. Em outras palavras, há melhores resultados de aprendizagem no formato tradicional para atividades que devem ser realizadas simultaneamente e melhores resultados no formato mediado a distância para atividades que podem ser feitas em vários momentos. Além disso, os pesquisadores também descobriram,

usando uma regressão múltipla ponderada, que a metodologia dos estudos explica a maioria das variações nos resultados de aprendizagem seguidas pela pedagogia e mídia (BERNARD et al., 2004). Caso contrário, o meio de educação a distância, seja a correspondência postal ou a TV ou a Internet, explica a menor variação nos resultados de aprendizagem, o que suporta a afirmação de Clark (1994) e posteriormente confirmado por Means et al. (2010). Outros estudos também chegaram a conclusões semelhantes, por exemplo, uma revisão sistemática recente que compara a aprendizagem de habilidades clínicas na educação de graduação em enfermagem entre o formato on-line e o tradicional constatou que não houve diferença significativa entre os dois formatos (MCCUTCHEON et al., 2015).

Em 2005, um ano depois que Bernard et al. publicaram seu estudo, outro grupo publicou uma análise sobre a eficácia da educação a distância. Zhao et al. (2005) analisaram a literatura anterior, que incluiu o estudo de Russell em 1999, entre outras meta-análises, e descobriram que o tamanho médio do efeito médio era próximo de zero, mas houve um desvio padrão de tamanho modesto. Eles então usaram uma metodologia rigorosa para cortar estudos com metodologia fraca ou aqueles que não forneceram informações adequadas e chegaram a algumas descobertas bastante interessantes. Zhao et al. (2005) encontram a presença do efeito Hawthorne, em que houve uma tendência para encontrar resultados favoráveis para educação a distância ou on-line se o pesquisador também fosse o instrutor do curso. Eles também descobriram que a mistura "direta" de humanos e tecnologia, ou seja, aprendizagem híbrida ou mista, foi particularmente eficaz. As implicações deste estudo são que os cursos que podem combinar os pontos fortes da aprendizagem on-line e a aprendizagem tradicional são mais eficazes do que os cursos que utilizam principalmente um formato, e é possível que, à medida que as tecnologias digitais e on-line melhorem e amadurecem, serão mais eficazes para ajudar os alunos a aprender.

Uma descoberta inesperada do estudo de Zhao et al. (2005) foi que o ano de publicação foi um moderador significativo para a eficácia da educação a distância. Estudos publicados antes de 1998 não encontram diferenças significativas entre educação a distância e educação tradicional, enquanto os estudos publicados em 1998 e após este ano geralmente encontram diferenças significativas a favor da educação a distância. Talvez seja útil pensar em aulas on-line antes da virada do milênio, como cursos on-line de primeira geração e aqueles que se seguem como cursos on-line de segunda geração. Os cursos on-line de segunda geração são capazes de desenvolver os cursos de primeira geração e melhorar o aprendizado dos alunos. Continua a ser visto se os cursos abertos on-line em massa, devido ao grande número de usuários e recursos de acesso aberto, são substancialmente diferentes o suficiente para serem classificados como de terceira geração ou se é simplesmente uma continuação da segunda geração. A maioria das conversas e estudos atuais na literatura, incluindo este artigo, estão focados na segunda geração de cursos on-line.

A maioria dos estudos revelou que, em geral, não há diferenças significativas. No entanto, outros estudos acham que a eficácia da aprendizagem on-line não é positiva ou equivalente em comparação com o formato tradicional e alguns acham que certos grupos de estudantes se beneficiam da aprendizagem on-line enquanto outros se beneficiam do formato tradicional. Para obter uma imagem mais completa é necessário examinar os resultados mistos e negativos para chegar a uma conclusão mais matizada.

Os resultados mistos e negativos

Em comparação com o número de estudos que encontraram efeitos positivos ou não significativos para os resultados de aprendizagem dos alunos no formato on-line, o número de estudos que encontrou efeitos significativos mistos ou negativos é muito menor, por uma

ordem de grandeza. Alguns destes estudos são contradições diretas dos estudos com resultados positivos: acham que os alunos apresentaram desempenho pior no formato on-line em comparação com o formato tradicional. As descobertas de alguns estudos são mais matizadas. Eles acham que há efeitos negativos para certos grupos de alunos e resultados nulos para outros. Existem estudos discutidos nesta seção que examinam sistematicamente o viés de autosseleção da aprendizagem on-line: a endogeneidade da escolha do ambiente de aprendizagem. A maioria dos estudos sobre a aprendizagem a distância ou on-line não examina este viés de seleção, que alguns pesquisadores postulam como culpados pelo fenômeno da "nenhuma diferença significativa".

Em um estudo que compara os resultados da aprendizagem dos alunos em um curso de microeconomia, Brown e Liedholm (2002) descobriram que os alunos no formato on-line apresentaram resultados significativamente piores em testes do que os alunos no formato tradicional, embora tenham melhores pontuações de GPA³ e ACT⁴. Esta diferença foi pronunciada para questões complexas e menos pronunciada para questões básicas. Uma possível explicação foi que metade dos estudantes on-line reportou gastar menos de três horas por semana e nenhum afirmou gastar mais de sete horas por semana, enquanto a metade dos alunos no formato tradicional atendia a cada classe, no mínimo, três horas por semana. As diferenças de tempo dedicadas à classe ou envolvimento ativo conduzindo a resultados diferenciais também foram encontradas em outro estudo (HILTZ et al., 2000). Brown e Liedholm (2002) também descobriram que as estudantes do sexo feminino se apresentaram significativamente pior, seis pontos percentuais pior do que os estudantes do sexo masculino no formato tradicional, mas não houve diferença significativa para os sexos no formato on-line. Outros estudos também descobriram que o sexo é uma variável moderadora para os resultados de aprendizagem dos alunos ao comparar formatos on-line e tradicionais (FIGLIO; RUSH; YIN, 2010; XU; JAGGARS, 2013). Xu e Jaggars (2013) usaram um conjunto de dados de cerca de 500.000 cursos realizados por mais de 40.000 estudantes no estado de Washington, e descobriram que havia efeitos prejudiciais para todos os tipos de alunos no formato on-line, mas principalmente para estudantes do sexo masculino, estudantes mais jovens, alunos negros e estudantes com menor desempenho.

Em um dos primeiros estudos experimentais sobre os efeitos da instrução tradicional versus aprendizagem on-line, em que os alunos foram alocados de forma aleatória para aulas ao vivo, comparando as mesmas aulas on-line, enquanto materiais e instruções suplementares eram os mesmos, Figlio, Rush e Yin (2010) encontraram provas modestas de que o formato tradicional tem um efeito positivo em comparação com o formato on-line. Esta diferença foi mais evidente para estudantes hispânicos, estudantes do sexo masculino e estudantes com menor desempenho. Uma possível e muito provável ameaça de validade interna significativa, que os autores reconhecem plenamente, foi a difusão de tratamento para os estudantes "presenciais" somente, pois eles podiam assistir às palestras on-line usando a conta de um amigo, enquanto estudantes "on-line" não podiam comparecer às aulas presenciais. Além disso, havia pelo menos duas fontes de ameaças de validade externa: efeito voluntário e incentivo de pontuação (aumento de meia pontuação para estudantes que se ofereceram para estar na experiência). Assim, os pesquisadores devem ser cautelosos ao interpretar as descobertas deste estudo ou generalizá-las para outras configurações.

Talvez os resultados mistos de toda a pesquisa até agora seja a meta-análise mais recente

³ Grade Point Average é o histórico acadêmico do aluno, que consiste em uma média geral de todas as matérias do Ensino Médio nos Estados Unidos, calculada dentro de uma escala que varia de 0 a 4.

⁴ O ACT é um teste de realização comum projetado para avaliar a prontidão acadêmica dos alunos do Ensino Médio para a faculdade. Este teste inclui componentes de inglês, matemática, leitura e ciência, e também inclui um componente de escrita opcional, que pode ser solicitado por algumas faculdades.

de Kelly Lack em Ithaca S & R (2013). A autora usou um conjunto semelhante de critérios como a meta-análise do Departamento da Educação dos Estados Unidos, publicada em Means et al. (2010), com um critério adicional para que os estudos envolvam um ou mais cursos universitários de graduação para crédito. Lack (2013) encontrou mais 30 estudos que foram publicados após o relatório Departamento da Educação dos Estados Unidos e/ou simplesmente tinham passado despercebidos. A pesquisadora descobriu que a maioria dos estudos teve resultados mistos. Em alguns estudos, os alunos do formato on-line ou híbrido tiveram um melhor desempenho, mas em outros eles apresentaram desempenho pior e, para alguns, não houve diferenças significativas entre os dois grupos. A autora concluiu que estes estudos não forneceram provas suficientes para avaliar se a aprendizagem on-line é significativamente mais ou menos eficaz do que o formato tradicional face a face.

Não há um efeito constante para a eficácia da aprendizagem on-line em relação à aprendizagem tradicional. Há evidências fortes para os resultados heterogêneos dos efeitos da aprendizagem on-line e, em particular, uma série de características dos alunos, como sexo, raça/etnia e habilidade podem moderar os resultados de aprendizagem. Além disso, existem outros fatores, como a existência e a estrutura das comunidades de aprendizagem, o tipo de atividade de aprendizagem on-line, materiais variados, avaliação formativa e o nível de envolvimento ativo dos alunos também desempenham papéis críticos na determinação dos resultados dos dois formatos (BLITZ, 2013; BROWN; LIEDHOLM, 2004; HILTZ et al., 2000; TSAI; TSAI; LIN, 2015; WANG et al., 2006). Brown e Liedholm (2004) descobriram que havia uma diversidade considerável tanto na ordem em que os alunos usavam materiais do curso (que vão desde livros didáticos, slides PowerPoint aprimorados em mídia, aulas de vídeo, problemas de exercícios baseados em Excel interativos e individualizados e repetitivos, entre outros) e o valor que colocaram em materiais diferentes para aprender. Eles concluíram que ferramentas adicionais e materiais variados em um curso seriam mais benéficos do que a exclusão deles.

Por fim, existe a ampla ameaça do viés de seleção: a endogeneidade da escolha do ambiente de aprendizagem. Se os estudantes se autosselecionarem no formato on-line, as diferenças de realização entre o formato on-line e o formato tradicional são potencialmente tendenciosas, como resultado das características dos alunos. Portanto, esta questão específica deve ser examinada minuciosamente.

Viés da seleção

Em termos de viés de seleção, um dos primeiros estudos que aborda esta questão é um estudo realizado por Anstine e Skidmore (2005). Os pesquisadores examinaram a eficácia da aprendizagem on-line versus aprendizagem tradicional para estudantes de MBA em uma universidade. Primeiro os cursos foram ensinados por dois instrutores que desenvolveram o curso para o ambiente on-line e, em seguida, cada instrutor ensinou ambos os formatos. Uma comparação dos resultados dos testes não indicou diferenças nos resultados de aprendizagem para o formato tradicional e on-line. No entanto, os alunos não foram selecionados aleatoriamente no grupo de controle ou de tratamento. Em vez disso, os estudantes selecionaram seu ambiente de aprendizagem. A preocupação era que estudantes com maior posse de capital humano se autosselecionassem no formato on-line, resultando em um aumento na pontuação média do teste. Anstine e Skidmore (2005) descobriram que, quando outros fatores além do formato on-line e formato tradicional eram controlados, os resultados no formato on-line eram inferiores ao formato tradicional. Eles compararam os resultados de uma análise em dois estágios de mínimos quadrados contra mínimos quadrados ordinários e encontraram resultados semelhantes, e uma regressão de comutação mostrou que o formato on-line era substancialmente menos efetivo que

o formato tradicional. Eles concluíram que o viés de autosseleção mascarou a verdadeira eficácia do formato tradicional com relação ao formato on-line e, uma vez corrigido, os resultados de aprendizagem para o formato on-line eram inferiores.

Existem outros estudos que encontraram resultados semelhantes aos de Anstine e Skidmore, por exemplo, em um estudo que compara os resultados de aprendizagem dos alunos entre os formatos on-line e tradicional em um curso de graduação em Princípio de Economia, Coates et al. (2004) descobriram que a diferença de desempenho tendia para zero se a autosseleção não fosse levada em consideração. No modelo corrigido pela seleção, os alunos do formato on-line obtiveram resultados significativamente piores do que os alunos no formato presencial. Um modelo de comutação endógena predisse que se os alunos on-line selecionassem o formato presencial em vez do formato on-line, *ceteris paribus*, teriam um desempenho melhor.

A história, no entanto, não termina aqui. Deve-se notar que muitos estudos que encontram os resultados de aprendizagem dos alunos no formato on-line como inferiores ao formato tradicional são feitos no nível de graduação nos cursos de Princípio Econômico (BROWN; LIEDHOLM, 2002; COATES et al., 2004; FIGLIO; RUSH; YIN, 2010; GRATTON-LAVOIE; STANLEY, 2009). Harmon, Alpert e Lambrinos (2014) levantaram a hipótese de que os resultados podem ser diferentes para estudantes de pós-graduação que possam ser mais maduros e ter melhores habilidades de aprendizagem independente. Usando dados de painel e modelo de efeitos fixos para corrigir o viés de variáveis não observáveis, os pesquisadores descobriram que o efeito da aprendizagem on-line não era significativamente diferente do formato tradicional para estudantes de pós-graduação e pode ter um efeito positivo nos resultados de aprendizagem (um aumento de 23% na resposta correta a uma pergunta no nível 10). Os pesquisadores acreditavam que esta descoberta sugeria que estudantes mais maduros, com melhores habilidades de aprendizagem independentes, eram melhores candidatos para a aprendizagem on-line.

Resumo das constatações

Utilizando os estudos encontrados no site <nosignificantdifference.org> como indicador da eficácia da aprendizagem a distância e on-line, observa-se que cerca de 90% de todos os estudos de educação a distância e on-line acham que esta educação é tão efetiva, senão melhor, do que a educação tradicional. Cerca de 3% dos estudos compilados pelo site mostram o reverso, que o formato tradicional face a face é mais efetivo, e cerca de 4% mostram achados mistos. No entanto, tendo em conta as questões do viés de seleção que os estudos posteriores apontaram e a falta de metodologia rigorosa dos estudos anteriores, é difícil dizer o significado desses números realmente. Além disso, este repositório está sujeito a questões de seleção relacionadas ao envio voluntário ao site. Em termos de meta-análises de alto padrão, Means et al. (2010) descobriram que existe uma diferença significativa positiva, mas modesta, a favor da aprendizagem on-line, e Lack (2013) concluiu que não há provas suficientes de uma maneira ou de outra. Dadas estas descobertas, existem dois caminhos diferentes, mas entrelaçados, que os pesquisadores e os educadores podem assumir nesta conjuntura.

Além de nenhuma diferença significativa e horizontes futuros

O primeiro caminho é a abordagem sempre mais abrangente, para determinar os efeitos de heterogeneidade da aprendizagem on-line. Pesquisadores e educadores devem realizar mais pesquisas sobre a eficácia do formato desta modalidade de aprendizagem, empregando projetos de pesquisa rigorosos e relatando informações adequadas para contribuir com a literatura. Em

particular, é necessário concentrar-se nos fatores que foram observados para ter um impacto na eficácia da educação on-line: viés de autosseleção, instrução combinada, envolvimento ativo com os materiais, avaliação formativa, materiais variados, exercícios repetitivos com baixo risco, comunidades de aprendizagem colaborativa, maturidade estudantil, habilidades de aprendizagem independentes, trabalho síncrono e assíncrono e características dos alunos. Além disso, existe uma necessidade urgente de mais pesquisas nas ciências da aprendizagem em relação à forma como os alunos aprendem on-line e como o software de aprendizagem adaptativa pode mediar e individualizar a aprendizagem dos alunos.

Uma questão de pesquisa interessante nesta área seria: Em que medida as instruções combinadas, o envolvimento ativo com materiais de aula, avaliação formativa, materiais variados, exercícios de baixo risco, comunidades de aprendizagem colaborativas e trabalho síncrono e assíncrono influenciam os resultados de aprendizagem dos alunos? Estes fatores estão (presumivelmente) sob o controle direto do instrutor do curso e podem ser ajustados para melhorar a aprendizagem dos alunos. Um aspecto desafiador deste trabalho seria como mensurar cada um destes fatores, pois não são simplesmente descritivos e facilmente quantificáveis. Uma possibilidade é usar um painel de especialistas que têm pouco ou nenhum link direto com os cursos para classificar cada variável para cada curso de forma independente e usar uma pontuação combinada como medida indireta para cada variável. Este é simplesmente um design hipotético de pesquisa e precisa ser totalmente desenvolvido, mas pode fornecer uma visão inestimável sobre o que torna um curso on-line eficaz.

O segundo caminho é ir além do fenômeno de nenhuma diferença significativa. Twigg and Learning (2001) postulou que a chave para ir além de nenhuma diferença significativa foi individualizar a aprendizagem dos alunos e determinar as vias de aprendizagem mais eficiente e efetiva para diferentes alunos em cursos específicos. Desde então, tem havido o desenvolvimento e o crescimento de muitos softwares e cursos que podem e foram utilizados para individualizar o aprendizado dos alunos (BOWEN; ITHAKA, 2012; HOIC-BOZIC; MORNAR; BOTICKI, 2009; MIHAI; STANCIU; ALECA, 2011). Por exemplo, em um estudo experimental com 228 estudantes universitários, Xu et al. (2014) descobriram que os ambientes virtuais de aprendizagem virtual personalizados melhoraram o desempenho, a satisfação e a autoeficácia dos alunos, em comparação com os ambientes de aprendizagem virtual não personalizados. Além disso, em conjunto com as ciências da aprendizagem, os estudiosos e pesquisadores devem usar a enorme quantidade de dados coletados dos cursos abertos on-line para massas, e analisar a aprendizagem dos alunos, “clique por clique”, à medida que passam por aulas e questionários. Isso deve aumentar consideravelmente o que se sabe sobre como os alunos aprendem e devem ser usados por pesquisadores, educadores e empresários para criar melhores cursos on-line com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Para os instrutores individuais, há uma quantidade considerável de recursos disponíveis que podem suportar a transição do formato tradicional para o aprendizado on-line. Há manuais de pesquisa em comunicações e tecnologia educacionais que abrangem um terreno considerável na educação on-line, que vão desde os fundamentos teóricos, diferentes tipos de tecnologias, abordagens de design instrucional, estratégias de instrução e modelos de aprendizagem (JONASSEN; DRISCOLL, 2004; SPECTOR et al., 2008). Existem também recursos práticos que oferecem e fornecem ideias inovadoras para promover a aprendizagem ativa em linha com atividades adaptáveis prontas, exemplos específicos do que pode ser feito, estudos de caso detalhando práticas de ensino reais, dicas para pedagogia efetiva e tecnologias baseadas em teorias tradicionais integradas com a mais recente pesquisa em aprendizagem cognitiva (BENNETT; MARSH; KILLEN, 2007; BOETTCHER; CONRAD, 2010; THOMAS, 2011).

Um projeto mais intrigante que combina o trabalho de ambos os caminhos prospectivos

seria a criação de um ou dois cursos on-line que alavanquem os fatores que são mais efetivos para melhorar os resultados da aprendizagem, individualizar a aprendizagem dos alunos usando um software de aprendizagem adaptativo e incorporar práticas recomendadas não triviais de "gamificação". A gamificação foi evidenciada por aumentar o engajamento, motivação e produtividade na solução de problemas e envolvimento de tarefas em uma variedade de contextos de não jogo, incluindo aprendizagem (DETERDING et al., 2011; HAMARI et al., 2014; KAPP, 2012; LANDERS; CALLEN, 2011; TSAI; TSAI; LIN, 2015). Os criadores do curso devem ser especialistas em "gamificação", ciências de aprendizagem e aprendizagem on-line, e apresentar instrutores dos cursos on-line bem qualificados. O objetivo seria criar um curso on-line que maximize a aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Seria muito fácil aderir ao “fenômeno” da aprendizagem on-line ou descartá-la como uma moda que vai desaparecer (e voltar como muitas modificações educacionais são conhecidas por fazer). No geral, existem evidências fortes que sugerem que a aprendizagem on-line é pelo menos tão eficaz quanto o formato tradicional, mas a evidência não é, de modo algum, conclusiva. A aprendizagem on-line é uma história que ainda está sendo escrita, e como ela progride provavelmente dependerá daqueles engajados em seu desenvolvimento.

Referências

ANSTINE, J.; SKIDMORE, M. A small sample study of traditional and online courses with sample selection adjustment. **The Journal of Economic Education**, v. 36, n. 2, p. 107-127, 2005.

BARTLEY, S. J.; GOLEK, J. H. Evaluating the Cost Effectiveness of Online and Face-to-Face Instruction. **Educational Technology & Society**, v. 7, n. 4, p. 167-175, 2004.

BENNETT, S.; MARSH, D.; KILLEN, C. **Handbook of online education**. London: Continuum International Publishing Group, 2007.

BERNARD et al. How Does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 3, p. 379-439, 2004.

BLITZ, C. L. **Can Online Learning Communities Achieve the Goals of Traditional Professional Learning Communities?** What the Literature Says. (REL 2013-003). Washington, DC: Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic, 2013. Disponível em: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midatlantic/pdf/REL_2013013.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BOETTCHE, J. V.; CONRAD, R. M. **The online teaching survival guide: Simple and practical pedagogical tips**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.

BOWEN, W. G. **Higher education in the digital age**. Princeton: Princeton University Press, 2013.

BOWEN, W. G.; ITHAKA, S. **Interactive learning online at public universities**: Evidence from randomized trials. Ithaca S+R, 2012. Disponível em: <<http://www.sr.ithaka.org/wp-content/uploads/2015/08/sr-ithaka-interactive-learning-online-at-public-universities.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BROWN, B. W.; LIEDHOLM, C. E. Can web courses replace the classroom in principles of microeconomics? **The American Economic Review**, v. 92, n. 2, p. 444-448, 2002.

BROWN, B. W.; LIEDHOLM, C. E. Student preferences in using online learning resources. **Social Science Computer Review**, v. 22, n. 4, p. 479-492, 2004.

CLARK, R. E. Media will never influence learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 42, n. 2, p. 21-29, 1994.

COATES, D. et al. “No significant distance” between face-to-face and online instruction: evidence from principles of economics. **Economics of Education Review**, v. 23, n. 5, p. 533-546, 2004.

DE LA VARRE, C., KEANE, J.; IRVIN, M. J. Enhancing Online Distance Education in Small Rural US Schools: A Hybrid, Learner-Centred Model. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 15, n. 4, p. 35-46, 2011.

DENNY, P. The Effect of Virtual Achievements on Student Engagement. In: **Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems**. New York, NY: ACM, 2013.

DETERDING, S. et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments**. New York, NY: ACM, 2011.

EVANS, J.; HAASE, I. Online business education in the twenty-first century: a analysis of potential target markets. **Internet Research**, v. 11, n. 3, p. 246-260, 2001. Disponível em: <<http://doi.org/10.1108/10662240110396432>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FARINELLA, J. A.; HOBBS, B. K.; WEEKS, H. S. Distance delivery: The faculty perspective. **Financial Practice and Education**, v. 10, p. 184-194, 2000.

FIGLIO, D. N.; RUSH, M.; YIN, L. Is it live or is it internet? Experimental estimates of the effects of online instruction on student learning. **National Bureau of Economic Research**, n. 16089, 2010.

FINAID. Loans. **Student Loan Debt Clock**. 15 nov. 2017. Disponível em: <<http://www.finaid.org/loans/studentloandebtclock.phtml>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FISHER, D. Warming Up to MOOC's. **The Chronicle of Higher Education Blogs: ProfHacker**, 6 nov. 2012. Disponível em: <<https://www.chronicle.com/blogs/profhacker/warming-up-to-moocs/44022>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

GRATTON-LAVOIE, C.; STANLEY, D. Teaching and learning principles of Microeconomics online: An empirical assessment. **The Journal of Economic Education**, v. 40, n. 1, p. 3-25, 2009.

HAMARI, J. et al. Does Gamification Work: a Literature Review of Empirical Studies on gamification. In: **Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences**, Hawaii, USA, 2014. Disponível em: <https://people.uta.fi/~kljuham/2014-hamari_et_al-does_gamification_work.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

HARMON, O. R.; LAMBRINOS, J. Online Format vs. Live Mode of Instruction: Do Human Capital Differences or Differences in Returns to Human Capital Explain the Differences in Outcomes? **Economics Working Papers**, mar. 2006. Disponível em: <http://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=econ_wpapers>. Acesso em: 12 nov. 2017.

HARMON, O. R.; ALPERT, William T.; LAMBRINOS, J. Testing the Effect of Hybrid Lecture Delivery on Learning Outcomes. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v. 10, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/vol10no1/harmon_0314.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

HILTZ, S. R. et al. Measuring the Importance of Collaborative Learning for the Effectiveness of ALN: A Multi-Measure. **Learning Effectiveness and Faculty Satisfaction: Proceedings of the 1999 Sloan Summer Workshop on Asynchronous Learning Networks**. v. 1, p. 101, 2000.

HOIC-BOZIC, N.; MORNAR, V.; BOTICKI, I. A Blended Learning Approach to Course Design and Implementation. **IEEE Transactions on Education**, v. 52, n. 1, p. 19-30, 2009. Disponível em: <[doi:10.1109/TE.2007.914945](https://doi.org/10.1109/TE.2007.914945)>. Acesso em: 16 nov. 2017.

HUOTARI, K.; HAMARI, J. Defining gamification: a service marketing perspective. In: **Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference**. ACM, 2012. Disponível em: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2393137>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

JONASSEN, D.; DRISCOLL, M. **Handbook of research for educational communications and technology**. V. 2. New York: Routledge, 2004.

JUNG, I.; RHA, I. Effectiveness and Cost-Effectiveness of Online Education: A Review of the Literature. **Educational Technology**, v. 40, n. 4, p. 57-60, 2000.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2012.

KIM, K.; BONK, C. J. The future of online teaching and learning in higher education: The survey says. **Educause Quarterly**, v. 29, n. 4, p. 22, 2006.

KOLOWICH, S. American Council on Education Recommends 5 MOOCs for Credit. **The Chronicle of Higher Education**, 2013. Disponível em: <<http://chronicle.com/article/American-Council-on-Education/137155/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

LACK, K. A. Current status of research on online learning in postsecondary education. **ITHAKA S-R**, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.sr.ithaka.org/publications/current-status-of-research-on-online-learning-in-postsecondary-education/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

LANDERS, R. N.; CALLAN, R. C. Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. In *Serious games and edutainment applications*. **Springer**, p. 399-423, 12 oct. 2011.

LEWIN, T. Q. A with Anant Agarwal. **The New York Times**, Education Life, 18 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2012/07/20/education/edlife/anant-agarwal-discusses-free-online-courses-offered-by-a-harvard-mit-partnership.html>>. Acesso 25 nov. 2017.

LORENZETTI, J. Academic Administration - Running a MOOC: Secrets of the World's Largest Distance Education Classes. Wisconsin: Magna Publications, 2013.

MCCUTCHEON, K. et al. A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. **Journal of Advanced Nursing**, v. 7, n. 1, p. 255-270, 2015.

MEANS, B. et al. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Washington, DC: Department of Education, 2010. Disponível em: <<https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

MEC. Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país. **Mudanças**. Sexta-feira, 26 de maio de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MIHAI, F.; STANCIU, A.; ALECA, O. Changing learning environment through technology. **Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica**, v. 13, n. 1, p. 48-56, 2011.

MORENO, A. C. Fies tem inadimplência em 49,8% dos contratos em fase de pagamento. **G1**. 8 de novembro 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/fies-tem-inadimplencia-em-498-dos-contratos-em-fase-de-pagamento.ghtml>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

NAVARRO, P.; SHOEMAKER, J. Performance and perceptions of distance learners in cyberspace. **American Journal of Distance Education**, v. 14, n. 2, p. 15-35, 2000.

NO SIGNIFICANT DIFFERENCE – Presented by WCET. 2010. Disponível em: <<http://www.nosignificantdifference.org/>>. Acesso em 11 nov. 2017.

OSGUTHORPE, R. T.; GRAHAM, C. R. Blended Learning Environments: Definitions and Directions. **Quarterly Review of Distance Education**, v. 4, n. 3, p. 227-233, 2003.

PAPE, L. Blended Teaching & Learning. **School Administrator**, v. 67, n. 4, p. 16-21, 2010.

RIFFELL, S.; SIBLEY, D. Using web-based instruction to improve large undergraduate biology courses: An evaluation of a hybrid course format. **Computers & Education**, v. 44, n. 3, p. 217-235, 2005.

ROVAI, A. P.; JORDAN, H. Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

RUSSELL, T. L. The no significant difference phenomenon: A comparative research annotated bibliography on technology for distance education. **The International Distance Education Certification Center**. North Carolina State University, 1999.

SILVA, S. Estudantes do ensino superior devem mais de 200 milhões de euros aos bancos. **Público**. 1 de jun. 2014. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2014/06/01/portugal/noticia/estudantes-do-ensino-superior-devem-mais-de-200-milhoes-de-euros-aos-bancos-1638228>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

SPECTOR, J. M. et al. **Handbook of research on educational communications and technology**. New York: Taylor & Francis, 2008.

TSAI, F. H.; TSAI, C. C.; LIN, K. Y. The evaluation of different gaming modes and feedback types on game-based formative assessment in an online learning environment. **Computers & Education**, v. 81, p. 259-269, 2015.

THOMAS, M. **Digital education: Opportunities for social collaboration**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

TUCKER, B. Laboratories of reform: Virtual high schools and innovation in public education. Washington DC: **Education Sector Reports**, 2007. Disponível em: <<https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/EDSCTRUS/E070607T.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

TWIGG, C. A.; LEARNING, P. **Innovations in online learning: Moving beyond no significant difference**. Center for Academic Transformation: Rensselaer Polytechnic Institute, 2001.

WANG, K. H. et al. Learning styles and formative assessment strategy: enhancing student achievement in Web-based learning. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 22, n. 3, p. 207-217, 2006.

XU, D.; JAGGARS, S. **Adaptability to online learning: Differences across types of students and academic subject areas**. New York: Community College Research Center, Columbia University, 2013. Disponível em: <<https://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac:157286>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

XU, D. et al. Enhancing e-learning effectiveness using an intelligent agent-supported personalized virtual learning environment: An empirical investigation. **Information & Management**, v. 51, n. 4, p. 430-440, 2014.

ZHAO, Y. et al. What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. **The Teachers College Record**, v. 10, n. 8, p. 1836-1884, 2005

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

A EVOLUÇÃO DA EAD NO CONTEXTO BRASILEIRO: uma educação de qualidade

Evolution of e-learning in the brazilian context: quality education

Larissa da Veiga Jasinski¹

Mônica Baruffi¹

Resumo: Os avanços tecnológicos e a disponibilização de recursos computacionais, como a internet, viabilizou à educação a distância (EAD) um cenário promissor. Este artigo tem como objetivo a análise do histórico da EAD no Brasil e avaliação das perspectivas desta abordagem no cenário político, econômico e tecnológico. O trabalho explora as iniciativas do governo através do Ministério de Educação (MEC), que impactaram de forma positiva e negativa com a educação não presencial e definiram a situação educacional do Brasil até o ano de 2017. Considera-se a hipótese de que a EAD no Brasil carece de incentivos e popularização devido a preconceitos sobre a modalidade de ensino em relação ao modelo presencial. Finalmente, o artigo avalia os direcionamentos pertinentes a EAD para que o modelo seja adotado de forma ampla, com qualidade e excelência.

Palavras-chave: Ensino a distância. História. MEC.

Abstract: Technological advances and the availability of computational resources such as the internet enabled distance education (EAD) to be a promising scenario. This article aims to analyze the history of EAD in Brazil and evaluate the perspectives of this approach in the political, economic and technological scenario. This article explores government initiatives through the Ministry of Education (MEC) that have positively and negatively impacted non-face-to-face education and defined the educational situation in Brazil by 2017. It is considered the hypothesis that the EAD in Brazil lacks incentives and popularization due to biases about the teaching modality in relation to the presential model. Finally, the article evaluates the pertinent orientations for EAD so that the model is adopted more broadly with quality and excellence.

Keywords: Distance learning. History. MEC.

Introdução

O ensino a distância (EAD) é uma modalidade educacional que utiliza tecnologias disponíveis para transpor limitações físicas e temporais e assim permitir o ensino aos alunos independente da distância do professor (ALVES, 2011). Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases, a EAD é uma forma de ensino válida que possibilita o ensino através da autoaprendizagem dos alunos onde os recursos didáticos são disponibilizados pelos meios de comunicação disponíveis a professores e alunos (COSTA; FARIA, 2008).

No Brasil, a história da EAD é dividida em cinco gerações, conforme a evolução tecnológica que viabilizou o ensino independente da presença de alunos e professores no mesmo local, data e hora (LITTO; FORMIGA, 2012):

- **Primeira Geração:** caracteriza-se pelo uso da correspondência como forma de disponibilização do conteúdo e predomínio das apostilas enviadas pelos Correios.
- **Segunda Geração:** estendeu a modalidade a tecnologias multimídia, como rádio, televisores e computadores.
- **Terceira Geração:** ampliou a EAD através de conceitos como a teleducação, que utilizou como principal forma de distribuição a audioconferência, videoconferência por rádio e TV em rede nacional com alcance em grandes massas.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

-
- **Quarta Geração:** possibilitou a aprendizagem flexível através de multimídia interativa e on-line, ou seja, acesso à Internet e com a comunicação via computadores.
 - **Quinta Geração:** iniciou com a aprendizagem flexível inteligente. Utilização de multimídia interativa com comunicação mediada pelo computador em tempo real com videoconferência e mecanismos avançados de aprendizado.

Atualmente, diga-se o ano de 2018, a EAD no Brasil está na quinta geração. Os recursos encontrados dentro do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) são inúmeros. Pode-se incluir vídeos, trocar mensagens, sala de bate-papo, trilhas de aprendizagem que conduzem a links da internet, objetos de aprendizagem interativos. Além disso, cada vez mais tem crescido ofertas de programas que contêm ferramentas síncronas, em que o acadêmico e o professor se veem, visualizando slides instrutivos e conversando simultaneamente. Estes programas estão sendo utilizados com o propósito de alcançar o maior número de acadêmicos, independentemente da localização no Brasil.

A EAD no Brasil

Os primórdios do Ensino a distância no Brasil estão ligados a uma cópia da educação inglesa. Mesmo sendo um caso de sucesso na UKOU (1969), Universidade da Grã-Bretanha, o empreendimento foi malvisto por vários órgãos da sociedade. Em 1963, as pessoas em geral não aceitaram bem a ideia, porque inclusive o MEC duvidou da eficácia do ensino-aprendizagem no modelo EAD.

A UKOU é uma universidade oficial e seus diplomas valem tanto para Oxford quanto para Cambridge, e de acordo com Litto e Formiga (2012, p. 2), dentre as vantagens constatadas no modelo EAD da UKOU estão: “oferecer ensino de qualidade a grandes contingentes, ser menos custoso que o método presencial [...] a ideia central: não é o professor quem ensina; é o aluno quem aprende”.

Infelizmente, mesmo depois de 20 anos, em 1983 o MEC ainda não “aplaude” a iniciativa de parceria com a universidade inglesa, que trazia inovações ao ensino brasileiro; mas pelo contrário, continua inflexível, primando pelos métodos convencionais do quadro-negro e giz.

Do ponto de vista legal houve um comprometimento das autoridades governamentais brasileiras com a Educação a Distância, instaurando em 1996 a Lei nº 9.394/96, que oficializa na política nacional a era normatizada da Educação a Distância no Brasil – EAD – e pode ser entendida como processo de desenvolvimento pessoal e profissional no qual professores e estudantes interagem virtual ou presencialmente, por meio da utilização das tecnologias de informação e da comunicação, bem como de sistemas apropriados de gestão e avaliação, mantendo eficácia de ensino e de aprendizagem.

Na atualidade, o MEC aprova os cursos de graduação e pós-graduação a distância, mas as marcas do preconceito remontam até hoje em algumas pessoas, que ainda dizem: “não tem qualidade; os alunos não aprendem”.

O que mais enfraquece o ensino no Brasil é a falta de uma política pública que corrija os salários dos professores, que mantenha os materiais, como carteiras e livros, em bom estado e atualize as escolas trazendo computadores e multimídias que permitam aos professores trazerem uma aula dinâmica, de acordo com o nosso tempo.

A maior dificuldade da EAD é a produção de material. A primeira geração de estudantes EAD foi denominada Correspondência. O material didático produzido pela instituição de ensino era enviado pelos Correios ao aluno que fazia as atividades e reenviava as mesmas atividades para a correção. Este vai e vem de correspondência deixava o ensino lento, pois as cartas, dependendo da localidade, demoravam a chegar.

Na intenção de otimizar os estudos, surgiu a segunda geração, denominada Via Rádio. Em 1934 surgiu a Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro, e dali em diante vários órgãos como SENAC e SESC se apropriaram da ideia para oferta de cursos.

A geração atual é denominada On-line e iniciou-se em 1990. Compreende acesso a materiais multimídia, teleducação, aprendizagem via Internet através do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os alunos têm acesso a vídeos do assunto, notas, cursos on-line, biblioteca. Cada instituição trabalha de uma maneira diferente. Algumas usam, além do AVA, apostilas impressas, já em outras o professor apenas envia slides de apresentação com exercícios para prática do conteúdo.

Entre os anos de 1999 a 2001, as redes públicas e privadas cada vez mais fazem uso das NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) na EAD, mas percebeu-se que o melhor aproveitamento das tecnologias on-line e impressas se dava através do direcionamento de estudo guiado pelos tutores. Estes professores são especialistas em prestar assessoria, e este suporte pode ser presencial, através de e-mails, telefones ou chats, aos alunos que buscam orientação para sanar dúvidas relacionadas aos seus trabalhos ou materiais de estudo.

Estamos vivenciando uma revolução digital, com a discussão do uso de tablets (minicomputadores) em sala de aula para as fases iniciais. O uso dessas tecnologias está associado principalmente aos colégios particulares, em que os alunos já têm acesso a smartphone, tablet, iPad, notebook, TV digital em casa. Alguns educadores e pais preferem que as escolas diminuam o uso dessas tecnologias, para que as crianças não “pulem” a fase lúdica da brincadeira nem deixem de lado o contato físico/comunicacional com os colegas de classe.

Esta última geração da EAD é chamada de Geração da Aprendizagem Flexível Inteligente, que se caracteriza por multimídia interativa, comunicação mediada pelo computador utilizando respostas automáticas, e a Internet é o principal símbolo universal de comunicação para acesso a bibliotecas e universidades do mundo inteiro.

De acordo com a professora de Novas Tecnologias do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, é possível preparar adequadamente os professores para o uso das tecnologias. Segundo Martins (2001) a percepção clara do contexto social, político, econômico e cultural faz com que o professor compreenda a influência da tecnologia no mundo moderno e coloque as tecnologias ao serviço da educação e da formação dos alunos, procurando constantemente o autoaperfeiçoamento, aceitação e uso das inovações.

Portanto, é importante que o professor se mantenha atualizado, fazendo cursos na área da computação e tecnologia, procurando se inteirar das novidades de mercado e tentar fazer uso destas na educação. Usar sabiamente os recursos de novas mídias, transferindo para as aulas novidades em termos de som, imagem, vídeos, textos e sistemas fazem do professor não só um “passador de conteúdo”, mas também um mestre atualizado no processo de construção do conhecimento.

Além desta preparação, o professor precisa de muita perseverança para cumprir com as metas que as universidades virtuais estipulam. Segundo Litto e Formiga (2012) algumas causas dos insucessos dos cursos on-line correspondem ao fato de que os professores ou as unidades recebem uma carga elevada de trabalho, pois a construção de um curso/disciplina demanda muito tempo e esforço em termos de pesquisa e recurso, provocando o desânimo e desistência. Não há uma apropriação institucional da experiência EAD, o modelo tende a utilizar materiais didáticos preparados para o ensino presencial (slides de PowerPoint, apostilas), que o aluno recebe por meio da Internet; fazendo com que o professor-tutor EAD tenha que preparar aulas e enviar para o estudo de seus aprendizes

Do ponto de vista econômico é necessário compreender com ética e sabedoria o stress

provocado pelo surgimento lucrativo no mercado de educação, tendo em vista o impacto destes fatores tecnológicos sobre o homem moderno, principalmente cuidando do emocional e psicológico das crianças.

A respeito do psicológico, o perfil de estudo do aluno dos cursos a distância é, em geral, individual, o que facilita que cada indivíduo progrida no seu ritmo. Por ser a distância, permite que os alunos tenham acesso ao material de casa ou escritório. Ele é geralmente feito em módulos, cada unidade com um objetivo. O estudo também é interativo, favorece a troca de informações entre os alunos por e-mails ou telefone. Os equipamentos multimídias são base para o melhor acesso à ilustração das aulas, sendo o AVA a principal ferramenta da Internet, em que os alunos podem acessar vídeos, fazer cursos e baixar arquivos de texto. Além disso, é sinérgico, ou seja, essa metodologia de estudo está ancorada visando à sinergia entre pesquisa, capacitação e conscientização da sociedade.

A EAD vem com a premissa de que não é o professor quem ensina; é o aluno quem aprende. O método também enfatiza que o professor deixa de ser um mero explicador de conteúdo para ser um organizador de provocações. Acredita-se que essas premissas, se incorporadas ao aluno, fazem com que ele adapte sua rotina voltada aos estudos, ajudando-o na aprendizagem autodidata. É bom para o psicológico do aluno pensar que depende muito mais do esforço dele em aprender do que do professor em ensinar. Desta forma, ele mantém as leituras e os exercícios atualizados, sem possibilidade de culpar terceiros pela má sorte nas notas. Isso faz com que ele se torne também consciente da sua responsabilidade como agente transformador do conhecimento e autor da sua história. É importante o tutor provocar o pensamento crítico para que se formem cidadãos preparados para enfrentar os desafios entre o ser correto e o ser político.

Apesar de tantas influências psicológicas que a EAD promove nas pessoas da comunidade, profissionais e alunos, ainda faltam artigos científicos que tratem especificamente das relações entre a Psicologia e a EAD. Os alunos ainda sofrem preconceito nas empresas quando apresentam o currículo de um curso a distância perante outro profissional que tenha feito o mesmo curso na modalidade presencial. Infelizmente, o início da EAD no Brasil e a falta de apoio moral e econômico do MEC marcaram esta metodologia de forma mais negativa do que positiva no inconsciente das pessoas. Apesar do MEC, hoje em dia, apoiar a EAD, e o ensino estar normatizado desde 1988 e aprovado pela Lei nº 9.394/1.996 (BRASIL, 1996), parece que esta dúvida sobre qualidade ainda permeia o psicológico dos empregadores e pessoas em geral. De acordo com Litto e Formiga (2012, p. 366), essas pessoas “ainda não captaram a importância do desenvolvimento da EAD para integração do Brasil no mundo globalizado”.

Considerações finais

Estudar a história do ensino a distância no Brasil mostrou os percalços entre a boa vontade e a política envolvida. Inspirou-se no modelo da Universidade UKOU (1969) da Grã-Bretanha. Teve dificuldades (e ainda tem) de se estabelecer, pois o MEC não apoiava a metodologia.

Após a aprovação e normatização por lei, em 1988, o ensino a distância é oferecido em cursos de graduação e pós-graduação no país inteiro. Entretanto, a falta de investimentos governamentais na educação mostra um país desatualizado perante o mundo globalizado. Além de baixos salários dos professores e muitas horas de trabalho de preparo do material didático, o ensino a distância vem contando com alunos exigentes que primam pela qualidade.

Há despreparo em termos de uso das NTICS (novas tecnologias) tanto por parte dos professores quanto dos alunos; as NTICS compreendem desde habilidades com sistemas de

computador como inteligência virtual.

No Brasil, entre os anos 2017 e 2018, vê-se muito protestos da sociedade clamando por melhoria na educação como um todo: salários, ambientes, ferramentas, condição social, transporte escola-casa, entre outros. Por isso o ensino a distância deveria ser melhor explorado.

Pensando que os computadores e a Internet já chegaram à maioria dos lares e que os alunos fazem uso deles em grande parte do tempo para navegar recreativamente na Internet e jogar, o ensino orientado on-line é um ganho de tempo, dinheiro e salto na educação. Assim, acredita-se que mesmo professores de cursos presenciais podem utilizar algumas ferramentas que hoje vemos fundamentadas na EAD, visando ao melhor aproveitamento do tempo dos alunos.

Em vez de ficar o outro período do dia gastando tempo em frente às telinhas do computador ou da televisão, o professor pode sugerir atividades de pesquisa, troca de informações, chats nas redes sociais on-line, como: LinkedIn, Twitter, Facebook (aqui pode-se criar uma comunidade da sala de aula), vídeos que tragam um debate e que resultem de fato em aprendizagem, pensamentos e opiniões por parte dos alunos. A maioria dos estudantes brasileiros tem baixa pontuação em se tratando de interpretação de texto. O professor poderia, por exemplo, fomentar a troca de opiniões acerca do que os alunos entenderam de um filme/vídeo para depois fazer o mesmo com um texto. A multimídia e as NTIC, nesse caso, não auxiliariam somente os alunos da EAD, mas também os alunos em sala de aula em cursos de ensino de educação básica e fundamental.

Acredita-se que a criança, por ser criança, deva ter o tempo, seja em casa ou no jardim/escola para distração e brincadeira. Isso favorece a imaginação, contato com a natureza e o diálogo entre as pessoas, que é muito importante também. Neste mundo virtual, o esporte e as atividades físicas estão sendo esquecidas, o que tem resultado principalmente nos EUA em obesidade entre as crianças e adolescentes. É difícil, mas importante, pais e professores conversarem e procurarem o equilíbrio entre tantas opções virtuais para ensino-aprendizagem e o lazer. Especialmente, não sobrecarregar os pequenos com informações ou atividades que não correspondam à idade.

Acredita-se, também que o MEC deveria investir em propaganda para melhorar a “imagem” do método de ensino-aprendizagem EAD no Brasil. Desta forma, mais pessoas se motivariam a fazer matrículas nessa modalidade e melhoraria o nível de escolaridade (em graduações e pós-graduações) no Brasil.

A falta de incentivo e apoio do MEC à metodologia de ensino a distância, no início da EAD no mundo e quando houve a possibilidade de parceria com a Universidade UKOL na Grã-Bretanha, podem ter configurado dúvidas até os dias de hoje quanto à qualidade de aprendizagem do método EAD. É claro que não se pode culpar apenas o MEC, pois há muitas pessoas que independentemente do histórico da EAD no Brasil, acreditam que a falta do professor na modalidade presencial acarrete em “perda” de ensino pedagógico.

Conclui-se que a EAD no Brasil seja algo muito novo e os possíveis acadêmicos e professores mais conservadores tenham receios desse sistema. A demora em aprovar a EAD no Brasil configuraram dúvidas quanto à qualidade do método e desvantagem frente ao mundo educacional globalizado. O site Coursera, por exemplo, oferece cursos gratuitos de universidades renomadas, como Illinois, Johns Hopkins, Stanford, Penn, Michigan, dentre outras.

Os estudantes matriculados em cursos a distância – EAD – devem estar preparados tecnicamente para acessar a internet, enviar e receber e-mails, acessar o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e preparar-se para estudar sozinho, organizando bem o tempo de estudo entre a casa e o trabalho.

Referências

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceito e história no Brasil e no mundo**. V. 10. Universidade Federal do Rio de Janeiro: RBAAD, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, 20 dez. 1996.

COSTA, Karla da Silva; FARIA, Geniana Guimarães. Artigo: **EAD** – Sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial. FaE/UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

COURSERA. Disponível em: <<https://pt.coursera.org/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

COX, Kenia Kodel. **Informática na Educação Escolar**. 2. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 87).

INSTITUTO SUPERIOR TUPY VIRTUAL – SOCIESC. Educação e Tecnologia. **Ensino a Distância** – EAD Manual do Núcleo. Joinvile, 2006.

KLOCK, Hermínio; SANTOS JUNIOR, Vital Pereira dos. **Informática Básica e Tecnologia na Educação**. Indaial: Ed. Grupo UNIASSELVI, 2010.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância** – O Estado da Arte. V. 2. São Paulo: Ed. Pearson Education do Brasil, 2012.

MAIA, Carmem. **Experiências Inovadoras em Educação a distância no Brasil: reflexões atuais em tempo real**. São Paulo. Ed. Anhembi Morumbi, 2003. (Série Universidade Virtual).

MARTINS, Hélder Fanha. **O Professor e as NTIC** - Novas Tecnologias. Lisboa: Inst. Sup. de Contabilidade e Administração de Lisboa, n. 106, ano 10, out. 2001. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=106&doc=8535&mid=2>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do Trabalho Acadêmico**. Indaial: Ed. Grupo UNIASSELVI, 2008.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: educação formal e não formal

Education and diversity: formal and not formal education

Mariane Camillo Schmidt do Nascimento¹

Talita Matias Ventura¹

Marli Alcarde Matias Ventura¹

Resumo: A presente pesquisa visa contextualizar, teoricamente, os conceitos de educação formal, não formal e informal, estabelecendo paralelos para elencar diferenças e semelhanças entre os três, assim como os prós e os contras de cada um no processo educativo. O objetivo maior é destinar aos três formatos de ensino um olhar despido de pré-julgamentos, a fim de se pontuar a real contribuição de cada um para a formação do homem como um todo. A tipologia utilizada na pesquisa será a prática simulada, que consistirá em pesquisas bibliográficas sobre cada eixo em literaturas específicas que lhes deem a devida ênfase, visando ao máximo entendimento possível no que concerne o tema.

Palavras-chave: Educação formal. Educação não formal. Educação informal.

Abstract: The present research aims to contextualize, theoretically, the concepts of formal, non-formal education and informal learning, establishing parallel to list differences and similarities between the three as well as the pros and cons of each in the educational process. The main objective is to allocate the three educational formats a naked look of pre-judgments, in order to score the real contribution of each one to the formation of man as a whole. The typology used in research will be simulated practice, which will consist of bibliographic searches on each axle in specific literature they give due emphasis, aiming at the maximum possible understanding regarding the topic.

Keywords: Formal education. Not formal education. Informal learning.

Introdução

Quando falamos em educação, as palavras que nos vêm à mente são: escola, professor e aluno. Isso porque, desde que a escola foi concebida enquanto instituição, foi esta sua formação. O espaço pode ter variado devido às regiões e às culturas das populações, mas o tripé supracitado é o que sustenta o entendimento que se tem de espaço educativo.

No entanto, ao passo que a sociedade se transforma, também passa a apresentar novas necessidades e ter novas perspectivas, fato que necessariamente tem que ser percebido pela escola como necessidade urgente de um repensar: avaliar quais são as práticas que continuam pertinentes, quais já são obsoletas e com que ações a escola pode dialogar melhor com a sociedade.

Muito recentemente, na década de 1980, um esboço de educação não formal começou a surgir através da educação de jovens e adultos, pois “além de ter um projeto voltado à alfabetização, objetivava integrá-los ao contexto urbano-industrial” (CONZATTI, 2014, p. 9). Apesar de não ser um formato ideal – pois a preocupação principal era formar mão de obra para o mercado de trabalho – este momento é um marco para a educação não formal no Brasil, por representar a percepção da importância de espaços que transcendem a escola para atender a todas as necessidades de um indivíduo.

Assim como a educação não formal, outra novidade é a educação informal. Apesar de ambas, por vezes se confundirem entre si, a diferenciação é bastante clara: a educação não

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

formal, apesar de não seguir a organização e as diretrizes da escola, tem uma intencionalidade. A educação informal, por sua vez, “decorre de processos espontâneos não havendo rigidez metodológica na sua condução” (CONZATTI, 2014, p. 13).

Educação formal e a importância da escola

Para entender os conceitos de educação informal e não formal, vale lembrar o conceito de educação formal, que é justamente aquela que acontece nas escolas com a participação do professor, e que segue toda uma grade curricular hierarquicamente estruturada e regulamentada pela legislação vigente. Para salientar a importância da escola, se propôs a reflexão de Campos (1985, p. 24): “A escola vai contribuir para a ampliação da socialização da criança, permitindo-lhe o conhecimento de outros papéis do mundo adulto, de outras expectativas de comportamento num quadro de referência menos emocional que o da família.” Ainda sobre a função da escola:

[...] a escola foi uma fonte de ‘tempo livre’ – a tradução mais comum da palavra grega *skholé* -, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um ‘bem comum’ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 9).

A ideia de escola enquanto bem comum pode parecer óbvia, mas não é desta forma. Enquanto há séculos este “tempo livre” era ofertado na Grécia para aqueles que não o tinham, no Brasil as crianças passaram a tê-lo como garantia apenas na década de 1990, mais especificamente a partir do dia 13 de julho de 1990, quando o Estatuto da Criança e do Adolescente foi instituído e, com ele, a garantia do acesso à escola.

Mesmo havendo uma lei que garanta o acesso e permanência da criança na escola, há uma dualidade que a cerca: ao mesmo tempo em que é uma instituição de suma importância para a sociedade de maneira geral, também é alvo de críticas constantes a respeito de sua organização. Como críticas são o combustível que movimenta as mudanças, elas precisam ser ouvidas, é preciso dar atenção a elas. Mas também há que se ter discernimento sobre o que é renovação de metodologia e o que é modismo; o que está ultrapassado ou apenas não interessa mais a alguns.

Chamam a atenção para alguns aspectos que têm passado despercebidos nas discussões sobre educação e precisam ser resgatados:

Sentar em uma carteira não é apenas um estado físico; isso também acalma e focaliza a atenção [...]. A lousa não é apenas uma superfície em que a matéria aparece na forma escrita. Muitas vezes a lousa mantém o professor com os pés no chão. Passo a passo, um mundo é levado a se revelar diante dos olhos dos alunos. [...] Esses instrumentos são, assim – por enquanto –, parte do que nós gostaríamos de chamar de tecnologia escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 55).

A reflexão vem reforçar o que já foi descrito: é preciso uma constante preocupação com manter-se fiel ao propósito de ensinar acompanhando uma sociedade muito volúvel, ou seja, adequando-se. Tão importante quanto a adequação é manter-se “com os pés no chão”, lembrando que a escola é feita de processos e que eles não acontecem por acaso, existem objetivos que precisam ser alcançados e, para isso, a engrenagem que envolve todos os processos escolares precisa funcionar com perfeição.

Educação não formal

Enquanto a educação formal (tendo seu foco principal na escola) é definida como um espaço fundamental para a socialização do aluno dentro de um espaço seu, assim como um ambiente democrático onde qualquer pessoa, independentemente de qualquer marginalização que sofra, tem o mesmo direito, a educação não formal apresenta outro viés:

A educação não formal é uma atividade com uma intencionalidade, mas com outra organização, sistema e tempo, podendo ser encontrada nos trabalhos comunitários e atividades culturais, bem como na escola e nas atividades extracurriculares que integram os conhecimentos da educação formal (MORELL; OFFIAL; SCHLEY, 2016, p. 50).

Apesar da educação não formal contemplar atividades com outro foco que não o currículo escolar propriamente dito, de certa maneira está atrelada a ele porque há uma intencionalidade. Atividades como visitas a museus, parques, atividades culturais diversas, interação com a cidade e assim por diante, normalmente são pautadas no planejamento da escola para que aconteçam de maneira extracurricular. Um exemplo muito atual de atividade em educação não formal foi a mobilização dos secundaristas durante 2015 e 2016.

O processo de organização de protestos, mas sobretudo as ocupações, geraram uma dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais, tanto entre os estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas. [...] Além de tudo isso, milhares de estudantes-ativistas forjados nas ocupações e protestos já carregam sua experiência de ação autônoma horizontal para as universidades e para os locais de trabalho. Muitos frutos tardios ainda estão por vir (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 13).

No final de 2015, o estado de São Paulo publicou a intenção de uma reforma na rede estadual de ensino dividindo a organização curricular em ciclos e reunindo os alunos, o que diminuiria o número de turmas e, conseqüentemente, o número de salas ocupadas e de professores. Começou-se, então, um levante no sentido de garantir a qualidade de estrutura (já questionável) e de ensino. Como as mobilizações não estavam gerando o impacto esperado e a reforma continuava a ser discutida, considerou-se a hipótese de se organizarem ocupações nas escolas.

Imediatamente a sociedade dividiu-se em duas: os que apoiavam e os que condenavam os secundaristas. Mas o que era mais importante na análise? Entender o que estava acontecendo. E o que estava acontecendo era história sendo feita. Durante o período de ocupação, inúmeras atividades foram desenvolvidas pelos estudantes e professores, desde a discussão política, formação de grêmios, estudo da história do Brasil e as raízes da dicotomia política atual até divisão de tarefas para manutenção dos espaços, pinturas de paredes e assim por diante.

Figura 1. Divisão de tarefas dos secundaristas em ocupação



Fonte: Campos, Medeiros e Ribeiro (2016).

Quanto mais o movimento crescia, surgia o apoio de uma classe artística conhecida pela personalidade crítica como Criolo, que disse que “esses meninos tão sendo uma luz pra gente, sabe? Esses meninos são maravilhosos” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 257). O crescimento fez com que núcleos fossem organizados para que se articulassem e continuassem compartilhando as ideias e as conquistas, um exemplo de exercício democrático.

No estado de São Paulo, as ocupações fizeram com que o governador recuasse e a reforma não saísse do papel, e além disso, serviram de exemplo para que escolas em todo o país fossem ocupadas durante o ano de 2016 em protesto à reforma do ensino médio proposta pelo Governo Federal. Assim como em 2015, os secundaristas contaram com o apoio de grande parte da sociedade civil, da classe artística, da imprensa internacional. Também contaram com a violência do Estado e a incompreensão do direito de expressão em um estado de direito, sofrendo, inclusive, com cortes de fornecimento de água e luz como tentativa de desmobilizar a ação.

Tanta foi a força do movimento dos secundaristas que, além do livro referenciado nessa pesquisa, também originou o documentário *Anjos Rebeldes*, produzido pela TV Brasil com direção de Bianca Vasconcellos, trazendo imagens reais de toda a organização e vivência dos estudantes.

E onde as ocupações se encaixam nos critérios de educação não formal? Ora, Conzatti (2014, p. 13) diz que “os espaços de educação não formal se desenvolvem nas associações de bairro, nos movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas ONGs, nos espaços culturais e nas próprias escolas”. Considerando a maneira com que as ocupações aconteceram, elas reuniram movimentos sociais e escola – missão relativamente complicada – em uma mobilização em nível nacional.

Não há como negar que muitos temas transversais do currículo tradicional foram tratados nesse contexto.

Educação informal

A educação informal, por sua vez, acontece durante toda a vida do indivíduo através dos processos de socialização. Os principais agentes da educação informal são os pais, igreja, comunidade que passam ensinamentos e conceitos de geração para geração. O objetivo principal é socializar e desenvolver hábitos de agir e pensar diante de obstáculos vividos no decorrer da caminhada do indivíduo.

A família é, pois, a instituição que proporciona a socialização primária, inicial da criança. Nela se dá a aprendizagem dos primeiros padrões de comportamento, percepções da realidade e hábitos de pensamentos que são característicos do meio social mais amplo e de outros que são típicos da classe social a que pertence a família e, ainda, aqueles que são específicos da própria família (CAMPOS, 1985, p. 18).

Podemos definir a educação informal como qualquer interação com o cotidiano que se apresente a uma nova visão ou aprendizado, ou até mesmo como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática, que normalmente se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino, ou seja, na escola. Vale lembrar que o interesse do indivíduo é o fator-chave para o processo de aprendizagem.

Uma vertente que tem crescido muito e se enquadra na educação informal é o *unschooling*, que em português, grosso modo, significa sem escola. Em alguns países, como os Estados Unidos, por exemplo, é uma prática até habitual, no entanto no Brasil ainda é novidade e por isso os pais que optaram pelo processo na maioria das vezes se reúnem em coletivos para encontrar suporte e estrutura.

Ivan Illich escreveu o livro *Sociedade sem Escolas*, tratando sobre a escolarização estadunidense, mas a obra é leitura obrigatória para aqueles que defendem a desescolarização. Em uma das análises, o autor afirma que “no pior dos casos, as escolas reúnem os discípulos na mesma sala e os submetem ao mesmo tratamento sequencial [...]. No melhor dos casos, permitem ao estudante escolher, dentro de um limitado número de cursos, um deles” (ILLICH, 1985, p. 102). É importante diferenciar *unschooling* de *homeschooling*, pois o último se enquadra em educação formal quando, ao desescolarizar crianças e adolescentes, as famílias oferecem em casa uma educação seguindo uma estrutura, rotinas, horários e assim por diante.

Como ainda é um assunto novo e polêmico, em Blumenau, famílias interessadas no assunto se reuniram e formaram o grupo Ser Coletivo, que tem o propósito de, além de desescolarizar seus filhos, estudar o assunto e criar uma rede de apoio. Algumas das crianças, inclusive, dão palestras e fazem *lives* nas redes sociais falando sobre suas experiências e respondendo a dúvidas de origens diversas sobre como essa educação se organiza.

De acordo com Brugnago e Camargo (2016), “a historiadora Querli Tolfo, mãe de Maria, passou um ano buscando informações antes de abordar a filha e perguntar o que ela achava sobre estudar em casa”. Este processo não é impulsivo ou impensado, mas é uma alternativa encontrada por famílias insatisfeitas com a educação formal procurando, na informal, uma contemplação de suas expectativas.

Considerações finais

Cada um dos segmentos apresentados tem seus prós e contras, e hoje não há uma resposta pronta do que seria mais assertivo na educação, por isso a pesquisa é importante. Há que se preocupar cada vez mais em adaptar a educação às novas demandas sociais, mas ao

mesmo tempo, não deixar de resgatar metodologias e concepções parando de julgar que o termo “clássico” é ruim. Teorias são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

É muito importante destacar também que a educação não formal, no que tange ao ensino básico, não acontece sem vínculo com a formal. Elas estão conectadas, dialogam entre si com relação à formação integral do indivíduo, ou seja, uma formação voltada para conteúdos programados, mas também com um viés social, afetivo.

Apesar de novas reflexões, a pesquisa sobre educação formal, não formal e informal resgata antigas concepções e faz com que as verdades absolutas sobre educação sejam questionadas e passem a não ser tão absolutas assim. Isso (o questionamento inquieto) possibilita que a engrenagem nunca pare, que a busca seja constante e que a qualidade de ensino seja uma realização concreta – jamais subjetiva.

Referências

BRUGNAGO, Pamyle; CAMARGO, Aline. **O que é educação domiciliar?** 2016.

Disponível em: <<http://jornaldesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/noticia/2016/11/o-que-e-educacao-domiciliar-8487158.html>>. Acesso em: 7 maio 2017.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo: EPU, 1985.

CONZATTI, Monica. **Organização do trabalho educativo em ambiente não escolar**.

Indaial: UNIASSELVI, 2014.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Baderna: escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Ed. 7.

Petrópolis: Vozes. 1985. Disponível em: <<http://movaut.net/wp-content/uploads/2012/09/Sociedade-Sem-Escolas-Ivan-Illich1.pdf>>. Acesso em 26 jul. 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MORELL, Jean Carlos; OFFIAL, Patrícia Cesário Pereira; SCHLEY, Clara Aniele.

Licenciatura em foco. Indaial: UNIASSELVI, 2016.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO FAZER DA TUTORIA PRESENCIAL: um ensino educ comunicativo socioconstrutivista na Uniasselvi/polo Alagoinhas é possível?

Knowledge and practices teacher in distance education in the presence of tutoring: a socioconstrutivist educ comunicative teaching in Uniasselvi/polo Alagoinhas is possible?

Amilton Alves de Souza¹

Anna Claudia de Almeida Costa Martins²

Resumo: O presente estudo surge a partir das leituras e das experiências na tutoria externa vivenciadas na modalidade da Educação a Distância, no município de Alagoinhas, na instituição Uniasselvi, Polo-Alagoinhas. A problemática se debruça em saber: quais saberes e práticas docentes são necessários na educação a distância no fazer da tutoria presencial, a fim de oferecer um ensino educ comunicativo socioconstrutivista na Uniasselvi/Polo Alagoinhas? Propomos como objetivo geral: analisar como os saberes e práticas docentes na educação a distância no fazer da tutoria presencial contribuem com um ensino educ comunicativo socioconstrutivista na Uniasselvi/Polo Alagoinhas. Adotamos a abordagem qualitativa como procedimento metodológico e a pesquisa de campo como técnica de investigação. Para a realização da pesquisa, utilizamos como instrumento um questionário on-line elaborado no programa de formulários do Google, criado para elaboração de pesquisa, com objetivo de levantar algumas reflexões sobre a temática. A pesquisa de campo foi realizada com os tutores da Uniasselvi do Polo-Alagoinhas. Os resultados apresentados indicam que é possível construir experiências, saberes e práticas docentes na educação a distância no fazer da tutoria presencial com princípios educ comunicativo socioconstrutivista na Uniasselvi/Polo Alagoinhas considerando sempre a possibilidade de aprender e ensinar, mesmo na condição docente. Concluímos que as discussões que suscitamos neste texto possibilitaram uma outra reflexão sobre saberes e práticas docentes na educação a distância, a fim de construir um ensino educ comunicativo socioconstrutivista significativo.

Palavras-chave: Educação a distância. Práticas docentes. Tutoria presencial.

Abstract: The present study arises from the readings and experiences in external tutoring experienced in Distance Education, in the municipality of Alagoinhas, at the Uniasselvi institution, Polo-Alagoinhas. The problem lies in knowing: What experiences, knowledge and practices are needed in distance education in the practice of face-to-face tutoring, in order to offer a socio-constructivist educational education in Uniasselvi / Polo Alagoinhas? We propose as a general objective: to analyze how the experiences, knowledge and practices of teachers in distance education in the making of face-to-face tutoring contribute to a socio-constructivist educ communication education in Uniasselvi / Polo Alagoinhas. We adopted the qualitative approach as a methodological procedure and field research as a research technique. To carry out the research we use as an instrument an online questionnaire elaborated in Google's program of forms, created for the elaboration of research, in order to raise some reflections on the subject. Field research was carried out with tutors from Uniasselvi Polo-Alagoinhas. The results show that it is possible to construct experiences, knowledge and practices in distance education in the making of face-to-face tutoring with socio-constructivist educational principles in Uniasselvi / Polo Alagoinhas always considering the possibility of learning and teaching, even in the teaching condition. We conclude that the discussions that we raise in this text made possible a different reflection on experiences, knowledge and teaching practices in distance education, in order to build a meaningful socio - constructivist educational teaching.

Keywords: Distance education. Teaching practices. Face-to-face tutoring.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – 89130-000 – Indaial/ SC Fone (47)32819000 – Fax (47) 3181-9090 – E-mail: amiltonalvess@hotmail.com

² Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 – Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – 89130-000 – Indaial/ SC Fone (47)32819000 – Fax (47) 3181-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Introdução

O presente estudo surge a partir das leituras e das experiências com a tutoria externa na modalidade de Educação a Distância no município de Alagoinhas, na instituição Uniasselvi, Polo-Alagoinhas, e com a equipe de investigação, enquanto pesquisador de TIC, saberes e práticas docente, educação a distância, tutoria presencial, educomunicação e socioconstrutvismo, durante o curso do Programa de Pós-Graduação a Distância da UNIASSELVI, no curso de Educação a Distância: Gestão e Tutoria.

As nossas experiências formativas durante o fazer pedagógico de tutoria externa com os demais tutores na instituição e as leituras realizadas no âmbito da formação docente, além das experiências durante as aulas do Programa de Pós-Graduação, entrelaçados com as discussões e às práticas docentes, contribuíram com o desejo de realizar uma pesquisa de campo de cunho qualitativa, mas com uma discussão teórica sobre saberes e práticas docentes, educação a distância, tutoria presencial, educomunicação e socioconstrutvismo.

A pesquisa foi experienciada em três fases. A primeira, em leituras e revisão de fontes bibliográficas. A segunda fase consistiu na elaboração do questionário on-line de pesquisa com envio do link aos tutores para que eles respondessem, a fim de dinamizar e otimizar o tempo. A terceira fase refere-se à análise e à interpretação das informações com base na estratégia analítica geral descritiva.

Compreendemos saberes e prática docente, educação a distância, tutoria presencial, educomunicação e socioconstrutvismo que contribuem para ressignificar os saberes docentes da EaD, a fim de que possa construir novas experiências formativas. Neste sentido, precisamos fazer dois exercícios, sendo o primeiro de reconhecer as experiências que são vivenciadas fora e dentro da sala de aula também como sentidos educacionais de difusão do conhecimento; e segundo, garantir experiências educacionais, no âmbito da educação on-line, que possibilitem os docentes a refletirem sua prática e ressignificá-las, a fim de qualificar aprendizagem e o ensino.

O problema a ser investigado é: quais saberes e práticas docentes são necessários na educação a distância no fazer da tutoria presencial, a fim de oferecer um ensino educacional socioconstrutivista na Uniasselvi/Polo Alagoinhas?

O problema nasce das nossas inquietações durante os espaços e tempos formativos docentes que correm, semanalmente, no âmbito do Polo durante as aulas e durante as formações continuadas dos tutores. Durante as nossas formações questionávamo-nos, como os nossos saberes e práticas docentes, educação a distância, tutoria presencial, educomunicação e socioconstrutvismo na Uniasselvi/Polo Alagoinhas, ajudavam-nos na formação e na reflexão da melhoria da nossa prática docente e do nosso fazer, considerando sempre as temáticas saberes e práticas docente, educação a distância, tutoria, educomunicação e socioconstrutvismo.

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar como os saberes e práticas docentes na educação a distância no fazer da tutoria presencial contribuem com um ensino educacional socioconstrutivista na Uniasselvi/Polo Alagoinhas. Objetivos específicos: identificar as percepções docentes sobre a educomunicação, saberes e fazeres, tutoria, socioconstrutvismo e educação a distância; perceber quais experiências docentes educacionais e socioconstrutivistas são construídas na educação a distância, tendo os saberes e fazeres da tutoria presencial como interface de um ensino significativo; e refletir, epistemologicamente, sobre saberes e práticas docentes, educação a distância, educomunicação e socioconstrutvismo, a partir das experiências na tutoria presencial.

Para a realização da pesquisa, teremos como instrumento um questionário on-line elaborado no programa de formulários da Google, criado para elaboração de pesquisa on-line (<https://www.google.com/forms/about/?usp=about_products>), com objetivo de levantar algumas reflexões sobre a temática. A pesquisa de campo acontecerá com os tutores da Uniasselvi do Polo-Alagoinhas.

Para cumprir sua finalidade, o artigo está estruturado em sete partes. A introdução que evidencia a problemática e a relevância da pesquisa. O segundo tópico traz as experiências metodológicas, demonstrando a abordagem qualitativa de pesquisa; a pesquisa de campo enquanto procedimento técnico; o questionário on-line para coleta das informações e a caracterização do universo da pesquisa. Em seguida, o tópico “Saberes e práticas docentes na educação a distância” descreve o referido projeto e as experiências e práticas docente na EaD.

Em seguida, o tópico “Educomunicação no fazer da tutoria presencial de um ensino socioconstrutivista” faz uma reflexão sobre a educomunicação, tutoria e um ensino sociointeracionista. Depois, o tópico “Experiências educacionais e socioconstrutivista do fazer dos tutores presenciais da EaD da Uniasselvi do Polo-Alagoinhas” mostra o resultado da pesquisa, revelando a visão dos Tutores Presenciais das experiências educacionais e socioconstrutivista dos seus saberes e práticas docente na EaD. Por fim, as considerações e a recomendação trazem as conclusões da pesquisa, verificando se conseguiu responder o problema proposto e alcançar os objetivos estabelecidos.

Metodologia da pesquisa

A escolha da abordagem foi pela pesquisa qualitativa, pois este modelo apresenta uma possibilidade simultânea ao analisar as informações, já que “[...] pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1999b, p. 32). Neste sentido, será possível inferirmos os saberes e práticas docentes na educação a distância no fazer da tutoria presencial e suas contribuições em um ensino educacional socioconstrutivista na Uniasselvi/Polo Alagoinhas.

Não podemos negar que a transformação que a educação tem perpassado requer de nós pesquisadores, novas possibilidades de pensar e produzir conhecimento, o que demanda das pesquisas respostas para essa realidade. Neste intuito, a pesquisa de âmbito social é uma aliada que pode contribuir na produção destas novas concepções, destas possibilidades de pensar e produzir conhecimento. Acreditamos nesta perspectiva da pesquisa social, pois todos os sujeitos envolvidos são determinantes na construção do conhecimento.

Ciente de que o homem, como sujeito histórico, segundo a fala de Freire (1987), é sujeito de relação, precisando ser compreendido a partir do seu contexto social, e como se constituiu autor de sua própria história, acreditamos ser a pesquisa de âmbito social a que melhor nos aproxima da realidade investigada, fazendo-nos compreender que, para além do espaço, os sujeitos e as suas experiências sociais nos ajudam a entender a construção dos seus saberes, que ressignificam sua formação e construção social.

O estudo também é de natureza descritivo-analítico. Tendo como paradigma da pesquisa a teoria crítica, pois a investigação, neste tipo de pesquisa, é realizada em diversas instituições na interação com o fazer humano, a cultura, o social e a política, bem como nos ajudará a compreender como os saberes e práticas docentes na educação a distância no fazer da tutoria presencial contribuem com um ensino educacional socioconstrutivista na Uniasselvi/Polo Alagoinhas. Este tipo de estudo requer procedimentos metodológicos bem definidos, além de

uma articulação com informações coletadas. Adotamos a pesquisa de campo como procedimento técnico por ser uma investigação em que, além de contemplar a pesquisa bibliográfica, possibilita a coleta de informações junto às pessoas (FONSECA, 2002). Nela o pesquisador tem uma experiência direta com a situação de estudo.

Portanto, a fim de atender à questão inicial e coletar as informações do campo, escolhemos aplicar o questionário on-line aos docentes Tutores presenciais da Uniasselvi/Polo Alagoinhas. Segundo Marconi e Lakatos (2006), o questionário é um instrumento composto por uma lista de perguntas aberta, fechada ou de múltipla escolha que propicia o sujeito a contribuir com a pesquisa sem precisar da presença física do pesquisador.

Para os autores supracitados, o questionário torna-se um instrumento possível de coleta de informações, pois tem uma amplitude geográfica, não só econômica, mas espacial e de tempo. O questionário on-line foi construído no Google Forms com dez perguntas abertas e o link enviado por e-mail para os dezessete tutores presenciais da Uniasselvi/Polo Alagoinhas. O questionário foi aplicado entre os dias 16 a 30/03 de 2018. Com a intenção de garantir o sigilo, as informações que identificam o Polo e os sujeitos não serão divulgadas. Os tutores presenciais serão nomeados pela letra TP acrescida de um algarismo numeral.

O Polo-Alagoinhas da Uniasselvi fica situado no município de Alagoinhas, na Bahia. Segundo informações da coordenação do polo, atualmente, possui mais de vinte cursos entre licenciatura, Bacharelado e Tecnólogos com mais de novecentos alunos. O polo existe desde 2007 e, no ano de 2016, foi avaliado com nota 4,0 pelo Ministério da Educação/Capes.

Como um acampamento sistemático quanto ao seu funcionamento pedagógico e administrativo, tornou dois instrumentos avaliativos internos e externos como rotina no fazer preparativo e reflexivo do discente e dos tutores quanto ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e A Avaliação Institucional realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Os fazeres pedagógicos dos tutores presenciais são construídos através das formações continuada no início de cada semestre que, geralmente, acontece nos meses de janeiro e julho de cada ano. As formações são de dois dias, totalizando oito horas, contando sempre com a presença da maioria dos tutores e é mediada pela articuladora/coordenadora do polo e o gerente administrativo, com temáticas que vão desde avaliação, organização das disciplinas, ENADE, CPA, Currículo etc.

Consideramos os encontros presenciais como fundantes nos fazeres pedagógicos dos tutores presenciais, pois neles nós preparamos as aulas com resumo, slides, correção de exercício e assistimos a vídeos formativos, acerca de cada unidade que compõe as disciplinas.

Os próximos tópicos nos ajudaram a aprofundar os fazeres pedagógicos dos tutores presenciais.

Saberes e práticas docente na educação a distância

Salientamos que nessa pesquisa temos a clareza que não esgotaremos toda construção conceitual acerca desta modalidade, nem pretendemos, bem como não construiremos histórico da Educação a Distância. No entanto, tomaremos de empréstimo alguns sentidos que envolvem essa modalidade de educação que mudou a realidade do ensino superior no Brasil, possibilitando o acesso dos que não puderam acessar uma faculdade perto de casa, por falta de tempo e espaço.

A Educação a Distância (EaD) é experienciada em nosso estudo como sendo a modalidade de educação ofertada através do intenso uso de aparatos e dispositivos das tecnologias de

informação e comunicação. Recursos que possibilitam aos docentes e discentes a construção do conhecimento articulado através de práticas pedagógicas indutoras de saberes nos campos da afetividade e da cognição dos sujeitos, estabelecido pelas mais diversas possibilidades de comunicação não presencial, que não necessariamente dependem do tempo e do lugar onde se encontram os sujeitos desta modalidade. Deste modo:

[...] distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Nesse processo, o aspecto mais importante é o **efeito** que a separação geográfica tem no ensino e na aprendizagem, especialmente na interação entre alunos e professores, sobre a concepção de cursos e sobre a organização dos recursos humanos e tecnológicos (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 295).

Na EaD são fundantes três dispositivos de aprendizagem e ensino indispensáveis na interação: aluno, material didático e tutor/professor. Nessa modalidade existem diversas concepções de educação utilizando as mais diversas interfaces didática/tecnológica, mas é a mediação e os saberes instituídos na prática docente dos tutores que fazem com que seus sujeitos experienciem as mais intensas experiências de interatividade. Este tipo de educação formal requer estratégias e práticas pedagógicas das mais diversas, tendo como suporte às Tecnologias da Informação e Comunicação, evidenciando sempre que o mais importante não é só o acesso aos conteúdos, mas a mediação dos saberes em construção, a fim de ofertar uma educação com fundamento na educomunicação com princípios socioconstrutivistas; estes dois últimos conceitos trataremos mais adiante do texto.

Os saberes, por uma opção política, histórica e cultural serão aqui compreendidos como um conjunto de experiências constituídas socialmente. É importante ressaltar que estamos nos referindo aos saberes de mundo. Sob esta ótica, os saberes sempre serão trazidos a partir de uma construção da valorização das experiências, dos conhecimentos acumulados na relação dos sujeitos com o seu mundo social e do trabalho. Estaremos sempre nos distanciando do conhecimento conservador, dominante, centralizador e verticalizado. Deste modo, um modelo de EaD com princípios educacionais socioconstrutivista não cabe estes estigmas sociais de conhecimento conservador, dominante, centralizador e verticalizado constituídos e enraizados em muitos modelos educacionais, principalmente, nas modalidades de ensino.

A construção do saber pedagógico se dará sempre por meio das relações, do que foi vivido e do conhecimento do mundo no qual se está inserido, sempre através das experiências sociais, pedagógicas/científicas e individuais que vão empoderando, amadurecendo e ressignificando o sujeito, a partir de sua prática educativa. Precisamos construir uma experiência de Educação a Distância que possa celebrar essa construção do conhecimento sistematizado com os saberes experienciais pedagógicos dos sujeitos que vivenciam esse modelo de educação.

Segundo Freire (1993), somos seres inconclusos e inacabados, e é nesta condição de inacabamento que aprendemos, todos nós aprendemos sempre. Voltando ao aprender na relação com o saber pedagógico, ele será sempre experimentado a partir das suas referências e construções sociais, educativas e pedagógicas, a partir do outro (tutor e estudante) e neste caso com os objetos (prática docente, instituição de ensino livros etc.), ações, sujeitos, sentidos, língua etc. Na EaD não pode e nem deve ser compreendido em outra lógica que não essa de aprender na relação com o saber pedagógico.

Face ao exposto, aprender faz parte da relação do sujeito no e com o mundo, bem como com o saber e o saber pedagógico; é a própria experimentação de novos saberes, então diríamos que aprender é tomar para si o objeto por meio da crítica, da inquietude, da problematização e do questionar-se. Essa é a nossa compreensão epistêmica do aprender.

Neste sentido, a prática docente tem um papel primordial na mediação da relação entre as experiências pedagógicas a partir dos saberes construídos na dinâmica social, cultural, histórica e os saberes sistematizados. No caso da EaD, o tutor presencial tem um fazer importantíssimo na mediação da ressignificação dos saberes pedagógico e saberes históricos/sociais em sua prática. Na prática docente deve existir três saberes fundantes: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. Acrescentamos ainda os saberes comunicacionais. Compreender esses sentidos atribuídos é primordial na prática docente.

O saber pedagógico/acadêmico é resultado da experimentação (experiência) da prática docente do sujeito com o outro, o mundo e o conhecimento em construção e construído. É a significação do encontro com o outro. A prática docente, segundo Pórlan (apud TOLEDO; ARAÚJO; PALHARES, 2005, p. 71), está pautada no conhecimento, porém:

[...] o conhecimento profissional não se restringe apenas ao conhecimento acadêmico, originado de estudos de conteúdo específicos sistematicamente organizados, e de conteúdos didáticos pedagógicos, com frequência justaposta aos primeiros de forma fragmentária e descontextualizada, sendo, por isso mesmo, pouco significativo para o professor.

Portanto, o saber pedagógico é fundamental na construção do conhecimento profissional, porém ele sozinho não constitui uma prática docente. É preciso uma práxis pautada no fazer dialógico entre saberes, sujeitos e o outro.

Educomunicação no fazer da tutoria presencial de um ensino socioconstrutivista

Não se pode pensar na prática docente na validação dos saberes pedagógicos, sociais, históricos e comunicacionais da tutoria presencial desassociada da lógica educacional socioconstrutivista, pois essa é uma lógica indispensável no fazer educativo da EaD na oferta de um ensino pautado nos saberes e experiências dos estudantes, isso porque para a Educomunicação se torna *Sine qua non* uma relação imbricada entre conhecimento, saberes, prática pedagógica e tutoria.

Neste sentido, antes mesmo de discutimos a educomunicação, sentimos a necessidade de refletir a compreensão e sentidos dos termos que a compõe: Educação e comunicação.

Partindo de uma reflexão antropológica e filosófica sobre os sentidos que são dados à educação, primeiramente, podemos contribuir com essa compreensão expondo, mesmo que de forma simples e redundante, mas importante para discussão, que a educação é inata ao homem. Portanto, é permanente e é construção, pois, o homem é um ser sempre em formação. Por ser um ser histórico, cultural e social, a sua incompletude e o inacabamento lhe possibilitam uma educação ao longo da vida, logo, não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. Deste modo, é possível inferir que o homem nunca está acabado, mas está em processo de aprendizagem sempre.

Se o homem não é um ser acabado, mas em construção, por conta de seu inacabamento e isso se darem por meio da educação, Vygotsky (1984) nos ajuda a entender melhor quando afirma que o homem é resultado da sua relação com a sociedade e essa relação é construção por meio de processos educativos. Como? Para o autor, todos os processos e interfaces que contribuem para construção do homem fizeram e fazem parte da sociedade, estes processos compõem a intersubjetividade, logo a mediação/interação dos e com os signos existentes no externo ao indivíduo, experienciados com o outro e consigo, possibilitam educar-se ao longo da vida. Neste caso, ao pensarmos em uma educação escolar, ela precisa dar conta

de uma ação educadora que promova as incertezas, a convivência, a significação das coisas e dos sujeitos, uma valorização, experimentação da cultura e de seus bens culturais como possibilidade de um fazer educativo que dialogue e possibilite aos sujeitos experienciarem a si, o outro e o seu contexto de forma significativa.

Podemos então inferir com a discussão ressaltando que a educação são experiências sociais, culturais e históricas construídas entre os sujeitos e a sociedade. Souza (2016, p. 53) salienta que “a educação não só carrega sentido, mas ela deve ser o próprio sentido que expressa o desvelamento dos indivíduos como sujeitos ativos, históricos, sociais e culturais”. Isso porque a educação é o princípio e, como princípio, a educação é o próprio processo de construção do indivíduo na sua experiência criativa de ser/fazer sujeito, e é ato político. Não é possível tolerar que não entendamos que a educação é uma ação do ato de afirmação política, logo o ato de educar só é possível na relação/mediação/diálogo entre os sujeitos com o seu eu e o outro.

Na Educação a Distância, não é possível sua existência sem práticas de comunicação articuladas a educação com princípios de construir uma comunicação que consiga não só transmitir a informação, mas saber fazer com que ela chegue ao estudante e receber dele sua compreensão da construção do conhecimento.

Antes mesmo de tratarmos da epistemologia da palavra comunicação, é preciso entender que não podemos corroborar com o senso comum que entende a comunicação como sendo somente jornal, internet, rádio e TV. Não se pode esquecer que a relação entre indivíduos, bilhetes, ambientes virtuais de aprendizagem, e-mail, mensagens pelo *WhatsApp*, *informativos*, *vídeos na internet etc. também devem ser considerados “instrumentos/canal” de comunicação. É importante ressaltar que esperamos, com essa discussão, que nos apresente possibilidade de compreender e se distanciar da ideia da comunicação como viés de controle e manipulação.*

A comunicação carrega, como sentido, princípios culturais, podendo ser percebida e tratada como atividade. Deste modo, a comunicação é vista como atividade normativa, ética e política, como relação dinâmica entre poder, cultura e escolha democrática.

A comunicação só pode ser entendida pela experiência/saber do fazer dialógico na relação do que buscam os sujeitos nesse encontro, levando estes mesmos sujeitos a construir por meios da relação e da interação social, e através de seus canais transitarem a mensagem. Isso só é possível por meio do contexto que desvela os sentidos do fazer comunicativo, pois “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1975, p. 69), ou seja, a educação e a comunicação são interfaces na construção de um novo campo epistemológico denominado de educomunicação que é difusora na produção e difusão de saberes.

Para Soares (2002), a educomunicação é compreendida como “nova ciência”, que é, na verdade, resultado de um entrelaçamento tanto do campo da educação quanto da comunicação, a partir do fazer experienciado de forma significativa no âmbito prático. O autor nos permite entender que a educomunicação é o conjunto de ações que possibilitam o fortalecimento dos ecossistemas comunicativos.

Desse modo, não há como não entender esse processo como uma contribuição dos meios tecnológicos, na prática docente dos tutores, na produção de saberes educativos inovadores. É preciso levar em conta não só as contribuições, mas as convergências dos saberes pedagógicos. As TIC e suas convergências estão pautadas no âmbito da aquisição dos saberes e produções tecnológicas acessíveis aos sujeitos contemporâneos. Assim, os ecossistemas comunicativos são fundantes como pilar na relação dialógica e difusora da Educação/Comunicação.

Diante da perspectiva abordada, ressaltamos a necessidade de uma experimentação mais dinâmica e aprofundada da cultura na EaD, a fim de que o fazer educativo atenda às demandas

da sociedade atual, pois, segundo Canclini (2005), é fundamental que o fazer educativo e as suas instituições possam criar espaços de confrontos com a produção cultural, o mercado de consumo e as instituições de comunicação, a fim de encontrarmos outras possibilidades de relação e interação com a sociedade em uma construção de experiências de educação e as comunicações mais significativas, dialógicas e construtoras de novos saberes educativos.

Será necessário que, em um estudo mais aprofundado, possamos refletir a produção cultural e o consumo como produtores dos conflitos nos modelos de educação e comunicação em uma perspectiva socioconstrutivista.

Retomando a compreensão dos sentidos acerca da educação e comunicação, é salutar entender que “a comunicação não é eficaz se não inclui também interações de colaboração e transação entre uns e outros” (CANCLINI, 2005, p. 60). É importante reafirmar que não há ingenuidade, mas, colaborando com o autor, se a comunicação se dá pelos menos em dois princípios base: interação e colaboração. Logo, o seu fazer só se constitui por meio de processos libertadores, dialógicos e experienciados consigo e outro.

Não há uma sequência determinista de que o emissor manda a mensagem e o receptor só a recebe, nos princípios bases que defendemos aqui, essa fase da comunicação não tem espaço. Defendemos a não hierarquização, verticalidade, sequência determinista etc., do fazer comunicativo, em que o emissor e o receptor assumam na comunicação o contexto do outro, tanto no acesso e construção quanto na disseminação da mensagem, pois o diálogo assume experiências desses tipos.

Fazer-se, no ato comunicativo com princípios educativos, requer dos sujeitos papéis que expressem o diálogo como um dos princípios norteadores, a fim de experimentar outro saber que reuni dois eixos: educação e comunicação, nesse caso, a Educomunicação, uma junção instituída dos dois eixos. Vale salientar que essa junção é um “[...] fenômeno cultural emergente. É, na verdade, a reflexão acadêmica, metodologicamente conduzida [...]” como ressalta Soares (2000, p. 27). A educomunicação é uma epistemologia reconhecida e legitimada não só pela academia, mas por uma boa parte dos educadores e dos comunicadores que contribuem para essa nova epistemologia que precisa ser experienciada na prática docente dos tutores presenciais.

Tratando-se de tutores, cabe aqui, antes de defini-lo, compreender a etimologia da palavra latina “tutor”, que em seu contexto, pode significar defensor, protetor, guardião. Logo, o seu fazer está caracterizado a partir de uma lógica de tutoria na qual as suas práticas estavam e, em muitas instituições, ainda estão pautadas na relação de desigualdade entre quem ensina e quem aprende, bem como da não reciprocidade, tendo uma falsa compreensão de ajuda, reforço, instrução, orientação de um sujeito docente sobre o estudante.

Historicamente, o tutor e sua função estiveram experienciados em diversos campos do conhecimento e das mais diversas áreas profissionais, fazendo com que, no campo da educação, experienciem diversos dilemas no seu fazer, além das incompreensões na definição clara de um designer pedagógico que sirva como proposta a ser ressignificada nas mais diversas experiências de ensino EaD.

Voltando ao sentido a ser atribuído ao tutor, diversos sentidos têm sido construídos ao longo da história e das mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, os autores Lázaro e Asensi (1989) nos ajudaram a construir a nossa compreensão acerca do tutor do campo da EaD que é ser um professor-mediador, que na sua prática carrega sentidos, saberes e experiências que promovem um ensino significativo a partir da interação e mediação, tendo a educomunicação com uma interface do seu fazer.

Já a tutoria na EaD é a prática docente do tutor que por meio da interação na formação dos estudantes tanto no campo presencial quanto no virtual, bem como, mediando a construção

do conhecimento de forma individual e coletivamente com estudantes por meio de interfaces educacionais contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

Conforme os autores Lázaro e Asensi (1989), ressignificamos a compreensão de tutor presencial e tutoria na EaD como sendo um sujeito e a outra a prática docente deste sujeito, sempre experienciada a partir das interfaces da educação nas classes presenciais na modalidade da Educação a Distância.

O tutor Presencial da EaD precisa tomar como princípio educacional socioconstrutivista, em sua prática docente, alguns fazeres: contribuição na qualificação das interfaces pedagógicas; compreensão do inacabamento e incompletude do seu fazer pedagógico que requer continuamente formação continuada; mediação e interação na construção do conhecimento dos estudantes na relação entre saberes e conhecimento sistematizado; mediação pedagógica na ressignificação da aprendizagem à luz das bases teóricas socioconstrutivista, no que diz respeito à importância das experiências sociais para contribuir na construção dos fazeres pessoais dos estudantes; reflexão e construção com os estudantes por meio das TIC, o ato de aprender buscando outras experiências, concepções e linguagens.

Desta forma, o tutor deverá compreender o processo pedagógico de ensino na educação a distância, que deve ter o foco no estudante, possibilitando compreender que a necessidade de construir as competências fundantes para que as interfaces das TIC contribuam para os ciclos de interação com o sujeito significativo e possuam sentidos.

O próximo tópico consolidará a nossa reflexão teórica, a partir da pesquisa de campo e das experiências da prática pedagógica dos tutores presenciais do Polo da Uniasselvi-Alagoíneas, nenhuma perspectiva educacional socioconstrutivista.

Experiências educacionais e socioconstrutivistas na EaD do fazer dos tutores presenciais da Uniasselvi do Polo-Alagoíneas

Neste tópico, a nossa escrita da pesquisa nos desvelou, a partir das nossas experiências com e no campo, o resgate dos Saberes e práticas docente na educação a distância no fazer da tutoria presencial: um ensino educacional socioconstrutivista no Polo da Uniasselvi-Alagoíneas é possível? Inferimos que esta sessão os requereu um rigor outro com a pesquisa de campo e exigiu-nos uma compreensão criativa, mas não ingênua, das informações coletadas sobre seus sentidos construídos nas experiências com o outro.

É importante ressaltar que como toda pesquisa, a nossa ainda demanda outras leituras mais aprofundadas no âmbito das dimensões cultura, política e natureza nos eixos do socioconstrutivismo, educação saberes e práticas docentes, pois as suas dimensões aqui apresentadas nos apontam inacabamentos, e apresenta aos seus leitores a possibilidade de ressignificações, a partir das informações coletadas e dos resultados aqui tratadas nos próximos parágrafos. É evidente que há diversos reptoos ao tentarmos analisar, dialogar, interpretar e comunicar os saberes e práticas docentes na educação a distância no fazer da tutoria presencial: um ensino educacional socioconstrutivista no Polo da Uniasselvi-Alagoíneas.

Outra experiência fundante para essa pesquisa foram as informações coletadas nesta etapa da pesquisa, que foram analisadas de maneira qualitativa, descrevendo uma trajetória de possibilidades evidenciadas nesta sessão, no sentido de analisar as informações durante as nossas práticas docentes na tutoria com e no campo pesquisado, deste modo, a relação com os teóricos e tem como início e processo desta trajetória as análises das informações, fruto deste processo percorrido entre o campo e a academia, e vice-versa. Tivemos como experiências a prática docente na tutoria presencial e os questionários on-line enviados através de link aos e-mails dos tutores presenciais, no mês de março.

Dos 17 tutores presenciais existentes, somente nove responderam aos questionários; dos que não replicaram, uns justificaram apresentando diversos motivos como tempo, aparatos tecnológicos, dificuldade de responder no celular, e outros nem se deram ao trabalho de justificar. Os nove tutores que responderam representam a maioria e uma representação dos cursos bastante significativa. Tutores dos cursos de bacharelado (Administração, Serviço Social, Teologia e Contabilidade) licenciatura (Pedagogia, Educação Especial, Matemática e Geografia) e tecnólogo (Logística). Vale salientar que esses cursos são os mais procurados na instituição e existem diversas turmas. Vale ressaltar que as informações coletadas se deram a partir dos questionários aplicados aos tutores presenciais, análise de documentos institucionais e observação participante.

As práticas docentes dos tutores presenciais estão organizadas na mediação pedagógica dentro de três grandes eixos encontros presenciais; estudos mediados e autoestudos. Nos eixos citados, as práticas dos tutores presenciais vão desde coordenar a realização das atividades previstas nos Encontros Presenciais; explicar conteúdos, corrigir atividades, orientar e acompanhar estágios supervisionados a orientar e acompanhar a produção de trabalhos de conclusão de cursos/trabalho de graduação. Requerendo deles uma práxis fundada em saberes pedagógicos pautados em princípios educacionais e socioconstrutivista, apressar destas duas dimensões não aparecerem em nenhum dos instrumentos norteadores da instituição. O encontro presencial está organizado da seguinte maneira: apresentação de objetivos; vídeos; plano de ensino, explicações gerais, orientação referente às unidades; realização das autoatividades; indicação dos materiais e dos recursos disponíveis na trilha da aprendizagem; incentivo ao uso do AVA; realização de atividades etc.

As explicações e as orientações indicadas na metodologia requerem sempre uma aula explicativa dos conteúdos da unidade que serão cobrados na avaliação seguinte. Além de toda uma organização do ambiente, orientação de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, correção das autoatividades, aplicação e correção de avaliações. É importante entender essa metodologia, pois a sua ação perpassa a concepção de que se tem da prática da tutoria na EaD e do próprio conceito. Neste sentido, compreender os sentidos que são atribuídos pelos docentes com a prática da tutoria contribuem para repensar a práxis. Vejamos quando perguntamos: quais são as suas percepções docentes sobre tutoria?

- Para mim, tutor é o profissional que serve de mediador (TP 1).
- Tutoria é mediar conhecimentos e comportamentos (TP 2).
- Penso que o tutor é mediador, mas estamos envolvidos numa cultura que ainda coloca o tutor como professor “dono de saberes” (TP 3).
- A tutoria, apesar do preconceito que existe no próprio meio acadêmico, vem ganhando espaço com a expansão das IES na modalidade EaD. Acredito que a tutoria é um grande desafio, pois conciliar a complexidade do educar, em consonância com as questões tecnológicas e com os resultados esperados constitui uma experiência profissional positiva ao mesmo tempo que lhe instiga a lapidar determinadas habilidades e competências (TP 4).
- Apoio necessário para algumas modalidades de ensino (TP 5).
- Orientação de métodos e práticas educativas por meio de tecnologias de educação, mediando o objeto a ser estudado com o grupo que vai receber esse conhecimento (TP 6).
- Depende da instituição (TP 7).
- É que cada vez mais a tutoria vai mostrando a sua importância no processo educacional (TP 8).

A tutoria é a ação do mediar da prática docente na produção do conhecimento. É a prática docente diferenciada no campo da mediação por meio de saberes pedagógicos (TP 9).

O conjunto dos tutores da pesquisa aponta a mediação como prática do tutor na tutoria e não consegue desassociar a prática docente da prática da tutoria, isso acontece por causa da metodologia do desenvolvimento dos encontros presenciais no polo, que demanda uma série de atividades docentes. A prática na tutoria EaD requer que o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, esteja constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem. Logo, a mediação na EaD será sempre a aprendizagem ativa do estudante com a contribuição pedagógica do docente/tutor presencial. Deste modo, os saberes pedagógicos são imprescindíveis na mediação da construção do conhecimento, bem como a relação tutor/estudantes que contribui na promoção e motivação para uma aprendizagem significativa.

A seguir, evidenciaremos as percepções dos tutores sobre Saberes e Educação a Distância, a fim de entender que concepção os tutores têm construído a partir de sua prática.

É imprescindível que tenhamos não só na prática, mas, principalmente, na teoria uma concepção de Educação a Distância (EaD), a partir dos seus princípios, sentidos e interfaces. A EaD, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/9394 de 1996, é uma modalidade de educação. Constituída em duas dimensões totalmente a distância e semipresencial é ofertada através do intenso uso de aparatos e dispositivos da tecnologias de informação e comunicação, possibilitando aos docentes/tutores e discentes a construção do conhecimento articulado através de práticas pedagógicas indutoras de saberes nos campos da afetividade e da cognição dos sujeitos, estabelecidos pelas mais diversas possibilidades de acesso e produção do conhecimento, tendo o tempo e o espaço como sua estrutura.

Para os autores Moore e Kearsley (2013, p. 2): “a Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização instrumental especial”. Para os entrevistados, neste caso, 99% define EaD a partir de um aparato tecnológico ou interface tecnológica, mas, antes de tudo, EaD é uma modalidade de ensino. Nela se acessa, produz e difunde conhecimento. Entender a EaD como ferramenta é perigoso, pois restringe a construção do conhecimento à máquina e ao modelo conservador de fazer educação. Precisamos ir além dos sentidos atribuídos à Educação a Distância, pois perpassa a construção de saberes pedagógicos e comunicacionais. Para Ferreira (2011), os saberes comunicacionais não estão desconectados e nem sozinhos, mas são construídos por meio das experiências coletivas entre os sujeitos, os outros e o seu meio.

Uma experiência de Educação a Distância pautada no reconhecimento dos saberes dos sujeitos construídos fora das instituições formais de ensino vai requerer um rompimento com o ensino mecanicista ou pautado na instrução. Todavia, experienciar um ensino mediado entre os saberes construídos pelos sujeitos e os conhecimentos a serem construídos, com os conhecimentos sistematizados, fomentando a autonomia, autoformação, relação com os saberes experienciais, resolução de problemas, construção de contextos, gestão do tempo, educomunicação.

Os saberes são frutos de suas experiências individuais e coletivas e são constituídos para os pesquisados como prática da sua interação, experiência, mediação, aprendizagem e conhecimento. Não estão errados, mas retratam os seus próprios saberes ao defini-los. Para Charlot (2000), todo saber vai ser construído por meio da relação com o saber, ou seja, com o próprio saber e com o outro na relação com o próprio sujeito. Ele afirma que todo saber existe na relação com o mundo, pois não existe “sujeito de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63), o saber existe a partir da experiência do sujeito com e no mundo. Esse mundo pode ser o próprio sujeito ou o outro sujeito e as suas construções. O autor, em sua obra “Da relação com o saber: elementos

para uma teoria”, provoca-nos, chamando atenção com o intuito de refletirmos que a relação com o saber não é processo para compreensão, mas é a experimentação da vivência com o próprio saber. Nesta significação, o aprender é fundamental, pois aprender para nós humanos é uma condição.

Ao serem questionados sobre as percepções de educomunicação e socioconstrutvismo, 90% dos entrevistados deixam evidente o desconhecimento acerca dos dois estruturantes em um EAD em que seus tutores, em sua prática docente, experienciam essas duas teorias que ressignificam a aprendizagem e o ensino em uma perspectiva mais dialógica, significativa e humanizadora. Deste modo, é importante entender o socioconstrutvismo não como: positiva, corrente, abordagem, método, mas como uma teoria que se configura na construção e apoio às potencialidades de cada indivíduo, além de valorizar a interação com o ambiente e o outro por meio da interação social.

Na EaD, a interação e a mediação entre estudantes, docentes/tutores, TIC, materiais didáticos e AVA, por meio do tempo, espaço e estímulos para a construção do conhecimento por meio de práticas pedagógicas socioconstrutivista, a partir da participação, interação e colaboração dos estudantes. O AVA precisa de interfaces tecnológicas e pedagógicas, a fim de que possam potencializar participação, interação e colaboração na construção e difusão do conhecimento. No entanto, para o socioconstrutvismo instituir-se na EaD, é imprescindível que as interfaces de aprendizagem educacional e a prática docente da tutoria fomentem a socialização da construção e difusão do conhecimento, pois aprender é uma ação social, beneficiada pela troca de informação e experiência entre os participantes do processo.

Não podemos nem subestimar e nem condenar os sentidos dados pelos entrevistados. A educomunicação, apesar de ser uma ciência, é nova como teoria. Todavia, é preciso ir além para defini-la, não dá para compreendê-la como ferramenta, mídias e informação. A educomunicação na EaD pode possibilitar acesso ao exercício de práticas que promovam a cidadania, o ato educativo e a construção do conhecimento, por sequência à comunicação. Segundo Freire (1999b), a concepção de educação precisa ser experienciada com práticas que promovam a liberdade e a emancipação dos sujeitos. Neste sentido, rompe com a lógica da transferência de conhecimento e fomenta as possibilidades de produção do conhecimento.

Essa experiência de educação e comunicação rompe com os modelos de educação que promovem o pensamento lógico e a transmissão de conteúdo, na comunicação da mesma forma, pois há estímulo ao pensamento fragmentado e à cultura aleatória. Na EaD, não podemos abrir mão de uma epistemologia educacional que possibilite ser experienciada em suas dimensões da natureza, da cultura e da política, possibilitando outras experiências dos mais diversos contextos sociais construindo uma nova forma de pensar e ressignificar a educação e a comunicação.

Deste modo, os quadros acima que tratam das percepções saberes, EAD, Educomunicação e Socioconstrutvismo denunciam a necessidade de formações continuadas, mais significativas e pautadas em teorias, epistemologias e ciências que retratem o que fundamentam as suas práticas, pois se a prática pedagógica do tutor presencial é mediar o conhecimento, explicar conteúdos, corrigir atividades, orientar e acompanhar estágios supervisionados, orientar e acompanhar a produção de trabalhos de conclusão de cursos/trabalho de graduação, é preciso que tenhamos fundamentos educativos, pedagógicos e docentes, mesmo para aqueles que não estão no campo das licenciaturas.

Não bastam somente formações continuadas ofertadas nos cursos livres no Ambiente Virtual de Aprendizagem dos tutores, tão pouco as formações pedagógicas que acontecem no início de cada semestre pautadas em orientações técnicas. É preciso mais, ousar mais e pautar

Os entrevistados, em sua maioria, expressaram que suas práticas estão contempladas em eixos como cultura, processo, técnicas, humildade, conhecimento, criticidade, mídias, vivências, ética, dialogicidade, educação, comunicação, interação etc. Na Educação a Distância, os saberes e as práticas docentes necessários na atuação do tutor presencial, em uma prática educacional comunicativa com princípios socioconstrutivista, devem estar pautados na teoria da aprendizagem socioconstrutivista, que tem como princípio a interação social como processo da aprendizagem.

Considerações finais

As discussões que pautamos neste texto possibilitaram uma reflexão outra sobre “Saberes e práticas docente na educação a distância no fazer da tutoria presencial: um ensino educacional comunicativo socioconstrutivista no Polo Uniasselvi-Alagoinhas é possível?”.

O problema investigado: quais saberes e práticas docentes são necessários na educação a distância no fazer da tutoria presencial, a fim de oferecer um ensino educacional comunicativo socioconstrutivista no Polo da Uniasselvi-Alagoinhas? Foi respondido durante a apresentação e discussão dos achados da pesquisa, apontando que os saberes e as práticas pedagógicas necessárias para o ensino educacional comunicativo socioconstrutivista são: domínio das mídias sociais e gamificação, socialização, interação social, criticidade, reflexividade, dialogicidade, saberes pedagógicos etc.

Os objetivos contribuíram na análise dos saberes e práticas docentes na educação a distância no fazer da tutoria presencial que contribuem com um ensino educacional comunicativo socioconstrutivista no Polo da Uniasselvi-Alagoinhas. Possibilitou identificar as percepções docentes sobre a Educação, saberes e fazeres, tutoria, socioconstrutivismo e educação a distância; a perceber quais experiências docentes educacionais e socioconstrutivista são construídas na educação a distância, tendo os saberes e fazeres da tutoria presencial como interface de um ensino significativo; e a refletir epistemologicamente sobre saberes e práticas docentes, educação a distância, educação e socioconstrutivismo, a partir das experiências na tutoria presencial.

Por fim, as experiências docentes educacionais e socioconstrutivista na prática de tutoria presencial como interface de um ensino significativo ainda é uma prática de todo o polo, mas de uma minoria e isso contribuiu para entender que a garantia de uma formação continuada no âmbito da educação, EaD, socioconstrutivismo, saberes, mídias sociais e gamificação pode contribuir para oferecer uma aprendizagem na EAD, no Polo da Uniasselvi-Alagoinhas mais significativa pautada a partir das dimensões da criticidade, reflexividade, dialogicidade, socioconstrutivista e educacional. É imprescindível possibilitar espaços e tempos para que os tutores possam formar-se e formar para construir práticas mais críticas reflexivas.

Referências

BARBERO, M. J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jul. 2018.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

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

FERREIRA, M. da C. A. **Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação**: reflexões sobre as experiências formativas das professoras on-line. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

_____. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

LAZARO, A.; ASENSI, J. **Manual de orientación escolar y tutoria**. Madrid: Narcea, 1989.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINO, L. M. S. **Teorias das mídias digitais**: linguagens, ambientes e redes. Petrópolis: Vozes, 2013.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação a distância**: cases no Brasil. 2011. Disponível em: <http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/studies/EyEP_mattar_ES.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2018.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRETTI, O. **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE, UFMT, 2000.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 21, p. 16 – 25, março/2002.

_____. Educomunicação, um campo de mediações. **Revista Comunicação e educação**. São Paulo, v. 7, n. 19, p. 12-24, 2000.

SOUZA, A. A. de. **Círculos de diálogos e práticas de letramentos com as TIC**: Saberes, fazeres e interfaces na EJA. Dissertação - Curso de Mestrado Profissional de Jovens e Adultos,

Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, p. 217. 2016. Disponível em: <<http://www.uneb.br/mpeja>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

TOLEDO, E.; ARAUJO, F. P. de; PALHARES, W. A formação dos professores: tendências atuais. **Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior**. Palmas: EAD UNITINS/EDUCON, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Artigo recebido em 20/05/18. Aceito em 03/08/18.