

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

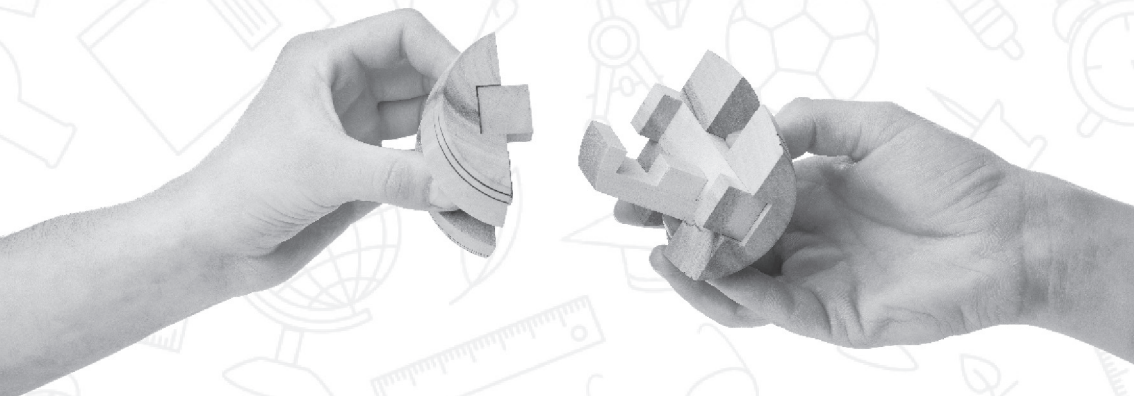


Rogéria Moreira Rezende Isobe
Michele de Oliveira Gonçalves Araújo
Valéria Moreira Rezende
Organizadoras

Rogéria Moreira Rezende Isobe
Michele de Oliveira Gonçalves Araújo
Valéria Moreira Rezende
Organizadoras

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



Uberlândia, MG
2022

Revisão
Os autores

Diagramação e capa
Adriana Cardoso

Projeto gráfico e publicação
Regência e Arte Editora

Foto da Capa
Freepik

Conselho Editorial
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)
Fernanda Duarte Araújo Silva (UFU)
Otávio Luiz Bottecchia (UFU)
Paulo Irineu Barreto Fernandes (UFU)
Raquel Mello Salimeno de Sá (UFU)
Rozaine Aparecida Fontes Tomaz (UEMG)
Telma Cristina Dias Fernandes (UFU - UNESP)
Valdete Borges Andrade (UFU)

Catologação na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

F141	Formação e trabalho docente : políticas educacionais e
1.ed.	práticas pedagógicas [livro eletrônico] /
	organizadores Rogéria Moreira Rezende Isobe,
	Michele de Oliveira Gonçalves Araújo, Valéria Moreira
	Rezende. – 1.ed. – Uberlândia, MG :
	Regência e Arte Editora, 2022.
	PDF.
	 Bibliografia.
	ISBN : 978-65-86906-17-2
	DOI : 10.4322/978-65-86906-17-2
	 1. COVID-19 – Pandemia. 2. Educação.
	3. Prática pedagógica. 4. Práticas educacionais.
	5. Professores – Formação profissional. I. Isobe,
	Rogéria Moreira Rezende. II. Araújo, Michele de
	Oliveira Gonçalves. III. Rezende, Valéria Moreira.
09-2022/19	CDD 370.72

Índice para catálogo sistemático:

1. Coronavirus : COVID-19 : Educação 370.72

Bibliotecária : Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

O conteúdo exposto nos artigos é de inteira responsabilidade dos seus autores.

SUMÁRIO

Apresentação.....	5
-------------------	---

CAPÍTULO 1

O trabalho docente na perspectiva neoliberal.....	8
---	---

Marina Muniz Monteiro De Barros Soares

Valéria Moreira Rezende

Rogéria Moreira Rezende Isobe

CAPÍTULO 2

PDE/PDDE Interativo em foco: breves considerações sobre a gestão democrática.....	17
---	----

Michele de Oliveira Gonçalves Araújo

Vanilda Aparecida de Souza

Vanuza Aparecida de Souza

Raquel Aparecida Souza

CAPÍTULO 3

O programa residência pedagógica enquanto política de formação inicial no ensino remoto durante a pandemia da covid-19: percepção dos residentes.....	31
---	----

Vanessa Sandra Rodrigues

Carolina Teles Rodrigues

CAPÍTULO 4

A relação público-privado na Educação Especial e formação de professores.....	37
---	----

Lara Cristina Evaristo Rodrigues

CAPÍTULO 5

Relações de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: reflexões a partir da perspectiva docente.....	47
---	----

Maria da Glória Lima de Araújo

Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih

CAPÍTULO 6

A pandemia de Covid-19 e as consequências para as atividades educacionais nos estabelecimentos prisionais.....63
Tânia de Fátima Teófilo

CAPÍTULO 7

O trabalho docente sob o olhar de professores e gestores escolares.....72
Aline de Jesus Peixinho
Jaqueline Martins de Lima
Valéria Moreira Rezende
Rogéria Moreira Rezende Isobe

CAPÍTULO 8

Políticas de formação de professores dos professores e o atendimento educacional especializado.....80
Vanuza Aparecida de Souza
Vanilda Aparecida de Souza
Michele de Oliveira Gonçalves Araújo

CAPÍTULO 9

Arte, inclusão e o atendimento às pessoas com transtorno do espectro autista (TEA): relato de experiência.....91
Viviane Prado Buiatti
Mônica Rodrigues Cardoso
Daniel Vieira da Silva
Izis Guimarães Mueller
Thais Oliveira Cunha

SOBRE OS AUTORES.....102

APRESENTAÇÃO

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p22-23).

As palavras de Paulo Freire nos instigam e pensar na importância da educação permanente, aqui entendida como práxis, ou seja, o processo de reflexão, desconstrução e reconstrução de nossos próprios saberes e experiências. Esse movimento de mergulhar em si mesmo e distanciar-se de si permite a todos nós que escolhemos a docência como profissão, ressignificarmos os sentidos de nossas concepções e práticas de modo a intervir conscientemente na realidade cotidiana do fazer docente.

O trabalho docente e aspectos a ele correlatos como a formação, a profissionalização, as políticas, os saberes e as práticas estão no cerne de nossas preocupações e motivações. É no bojo dessas questões que apresentamos esta coletânea, fruto de uma iniciativa coletiva das autoras na busca de ampliar a compreensão sobre a multiplicidade de temáticas relativas à formação e ao exercício profissional do professor, enfocando perspectivas variadas e dimensões que buscam fortalecer a identidade docente.

A obra é tributária de pesquisas, ensaios e reflexões de acadêmicos de cursos de licenciatura e professores os quais buscam problematizar a forma como os docentes compreendem a si próprios e às suas práticas no âmbito do contexto social, político, cultural e histórico em que se processam suas experiências. A coletânea apresenta, assim, um conjunto de artigos que dialogam com os desafios apresentados aos professores na atual conjuntura política do país.

No capítulo 1, intitulado: “Trabalho docente na perspectiva neoliberal”, as autoras apresentam reflexões sobre o trabalho docente no contexto das reformas educativas neoliberais. A partir de análise documental e bibliográfica, discutem o modo como a identidade docente

está imersa em uma multiplicidade de discursos e representações que podem ser manejados de acordo com os interesses oficiais, além de carregar elementos individuais do sujeito e suas práticas.

No capítulo 2, sob o título “PDE/PDDE Interativo em foco: breves considerações sobre a gestão democrática”, consiste em uma análise do Plano de Desenvolvimento da Escola e seus desdobramentos na gestão escolar das escolas públicas da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG. A investigação demonstra um distanciamento da perspectiva da gestão democrática indicando a aproximação de uma perspectiva gerencial de gestão pautada em estratégias de responsabilização e controle do trabalho pedagógico.

No capítulo 3, que traz como título “O programa residência pedagógica enquanto política de formação inicial no ensino remoto durante a pandemia da covid-19: percepção dos residentes” as autoras analisam as percepções dos residentes acerca do Programa Residência Pedagógica enquanto política de formação inicial de professores e discutem as influências exercidas nessa formação pelo Ensino Remoto durante a pandemia da COVID-19.

Na sequência, o capítulo 4, “A relação público-privado na educação especial e formação de professores”, apresenta uma análise da relação público-privado na educação especial e formação de professores subsidiando debates sobre as formas como ocorre o gerenciamento do setor privado na educação pública. O artigo problematiza as políticas educacionais adotadas pelo Estado, apresentando projetos que atuam no setor educacional e que alteram as políticas de inclusão e de formação docente.

Já no capítulo 5, “Relações de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: reflexões a partir da perspectiva docente”, as autoras analisam os fatores que influenciaram o processo de ensino e aprendizagem no cenário da pandemia, a partir do olhar docente. A pesquisa indica variações conforme as realidades vividas pelos sujeitos enfatizando as mudanças ocorridas na relação entre professor e educando.

O capítulo 6, “Políticas de formação de professores e o Atendimento Educacional Especializado”, as autoras abordam o debate atual acerca da inclusão escolar dos desafios postos para esse paradigma. Analisam questões sobre concepções de Educação Inclusiva e a formação de professores em Educação Especial tanto para o atendimento na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado.

No capítulo 7, “Pandemia de Covid-19 e as consequências para as atividades educacionais nos Estabelecimentos Prisionais”, a autora aborda a questão das instituições prisionais e sua importância para ressocialização e inserção dos indivíduos privados de liberdade na sociedade. A análise enfatiza o impacto da pandemia de Covid-19 nas atividades educacionais dos encarcerados.

No capítulo 8, intitulado “O trabalho docente sob o olhar de professores e gestores escolares” as autoras analisam aspectos do trabalho docente na perspectiva dos sujeitos escolares com ênfase nas experiências vivenciadas durante o ensino remoto emergencial. O estudo indica a importância das condições de trabalho no desenvolvimento das atividades docentes bem como na valorização ou desvalorização desse profissional.

No capítulo final, “Arte, inclusão e o atendimento às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): relato de experiência”, apresenta uma experiência vivenciada em um projeto que atende crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista, realizado na instituição Mundo Circo localizada na cidade de Uberlândia. Os autores problematizam os desafios relacionados à temática da inclusão, políticas públicas de acessibilidade e atendimento às pessoas com autismo.

Os textos que compõem esta obra representam nosso empenho em manter um diálogo acadêmico que colabore para o fortalecimento de uma proposta contra hegemônica de sociedade. No momento em que vivenciamos uma imensa fragilidade das políticas educacionais em nosso país e suas repercussões pouco significativas para a valorização do magistério, o debate em torno do trabalho docente e das práticas pedagógicas é imprescindível na luta pela defesa da educação pública de qualidade no Brasil.

*Rogéria Moreira Rezende Isobe
Michele de Oliveira Gonçalves Araújo
Valéria Moreira Rezende*

CAPÍTULO 1

O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL

Marina Muniz Monteiro De Barros Soares (Universidade Federal da Bahia)

Valéria Moreira Rezende (Universidade Federal de Uberlândia)

Rogéria Moreira Rezende Isobe (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Introdução

Este ensaio apresenta reflexões sobre o trabalho docente no contexto das reformas educativas neoliberais. Propomos como questões: quais as relações entre o discurso oficial do Estado e a construção da identidade do professor? Qual o impacto das reformas de cunho neoliberal para a formação e a prática docente? Com essas questões no horizonte e a partir de análise documental e bibliográfica, apresentamos reflexões sobre o modo como a identidade docente está imersa em uma multiplicidade de discursos e representações que podem ser manejados de acordo com os interesses oficiais, além de carregar elementos individuais do sujeito e suas práticas.

Identidade e trabalho docente

O conceito de identidade docente traz consigo diversas determinantes sociais que ultrapassam o âmbito da sala de aula. Está ligado às formas de organização do sistema educacional e do próprio Estado, que por meio de seus aparelhos legislativos e ideológicos personifica a figura do professor de acordo com seus interesses, como afirma Lawn “A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou” (2001, p.118).

O discurso oficial sobre quem são os docentes constitui uma eficaz forma de controle sobre o trabalho dessa categoria, pois determina como os profissionais deverão se portar dentro do projeto educativo do Estado já que a identidade docente não é fixa, mas flexível e intimamente relacionada com as mudanças na construção social do trabalho. Quando há mudanças na organização do sistema educacional, faz-se necessário que a docência seja conformada ao novo modelo, o que significa que sua identidade passa a ser forjada para atender aos interesses vigentes, assim como a reconstrução de sua prática educativa.

No entanto, há de se considerar também que a classe docente se figura como movimento de reivindicação e resistência ao sistema de

padronização, seja por sua criticidade, caráter revolucionário ou mesmo laicidade. Deste modo, ao mesmo tempo em que as ações por parte do sistema caminham no sentido de cercear o trabalho docente, este se potencializa em práticas de contestação.

Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005) a definição da identidade vai além do discurso oficial:

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (2005, p.48).

Nesse excerto podemos ver que os autores falam em diferentes discursos e agentes sociais, isso porque todo o contexto social onde se dá o exercício da profissão tem impacto sobre o modo como o docente se constrói enquanto profissional.

A multiplicidade de condicionantes nos permite, inclusive, falar não em identidade, mas em identidades docentes, devido ao caráter heterogêneo do conceito. A formação, a rede de ensino onde atua, contexto familiar, história pessoal, gênero, a forma como a sociedade enxerga a profissão e como o próprio docente se vê como sujeito nesse processo todo, influenciam na construção de uma identidade, e como sabemos, em nossa realidade, tais condições podem variar abissalmente entre municípios e entre sistemas. A questão de gênero também tem peso na definição da identidade, como apontam Garcia, Hypólito e Vieira (2005), Enguita (1991), Hypólito (1991), que em suas análises sobre a docência consideram que a profissão passou por um maciço processo de feminização, o que determina sobremaneira a representação da classe, como é representada hoje no discurso corrente e nas próprias políticas de valorização.

Se a identidade docente está diretamente ligada ao discurso do Estado, não é difícil constatar que as mudanças trazidas pelas reformas educacionais que determinam na organização do sistema, tanto no aspecto macro das políticas públicas, como no micro, das escolas, se relacionem intimamente com a conformação dessa identidade. Sobre tais reformas

e a organização escolar, faz-se necessário uma retomada histórica sobre como elas vem ocorrendo nas últimas décadas.

Neoliberalismo e Educação

Os anos 1990 foram marcados pelo fortalecimento do neoliberalismo como reação à crise econômica dos anos 1980, nesse cenário, a educação foi objeto de diversos debates e reformas por ser considerada peça-chave na preparação da sociedade produtiva para a manutenção da nova ordem econômica, além de contribuir para a difusão da ideologia neoliberal, pois como aponta Rocha (2003, p. 23)

Um determinado projeto passa de dominante a hegemônico quando consegue legitimidade. Neste processo, os sistemas educacionais assumem papel destacado neste novo contexto do sistema capitalista de produção, pelo fato de ser o espaço de formação da força de trabalho, tanto do ponto de vista técnico como ideológico.

O autor, assim como Saviani (2013) afirmam que o objetivo era a formação do indivíduo com base na flexibilidade, capaz de desenvolver múltiplas competências e se adequar a diversas funções e a dinamicidade do mercado trabalho. Além disso, o discurso que passa a ser propagado é que a educação é base para a inclusão e equidade social. O Brasil como signatário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em 1990, se compromete, assim como outros países em desenvolvimento a expandir o acesso à educação.

Nesse contexto, são empreendidas reformas educativas em todo mundo, com vistas a adequar as políticas públicas e a organização escolar aos imperativos neoliberais. Tais reformas traduzem-se, além da universalização do acesso à educação, no controle de gastos com e até mesmo no corte de orçamento destinados a essa área, e na adoção de princípios mercadológicos na gestão educacional, que deve se pautar em critérios de eficiência, produtividade e redução de custos (SAVIANI, 2013; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2006).

Estão presentes também no conteúdo dessas reformas a associação com empresas privadas e a sociedade civil e a descentralização administrativa, que transfere a responsabilidade da gestão da educação para os sistemas educacionais e as próprias escolas, sob a justificativa de que o Estado não tem condições de gerir adequadamente todo o sistema,

e que essa incapacidade é responsável pela crise no setor. Para o Estado ficaria apenas a função regulatória e de controle dos resultados por meio principalmente do sistema de avaliações, o que incorre numa contradição, como afirmam Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), pois o Estado se coloca como incapaz de se responsabilizar pela gestão do sistema educacional como um todo, mas assume uma postura controladora no que se refere aos resultados, usando para isso rígidos mecanismos de fiscalização e controle que recaem diretamente sobre a escola e por consequência sobre o trabalho dos professores, já que este é o espaço onde se acontece primordialmente o trabalho educativo.

A escola enquanto instituição não se limita apenas a um aglomerado de salas de aula, não se resume a sua estrutura física, mas compreende um espaço dotado de especificidades, pois é nele que se constrói relações de aprendizagem pelos processos de socialização do saber historicamente acumulado, com formas particulares de organização, de currículos, disciplinas, horários, planejamento pedagógico. É também um espaço que reflete a sociedade onde se insere em sua organização do trabalho e relações de poder.

No contexto de uma sociedade neoliberal a escola encontra-se, pois, imersa numa complexa burocratização de suas atividades e da divisão do trabalho pedagógico. Quando falamos em divisão do trabalho, não nos referimos apenas a existência de vários cargos com funções diferentes no organograma da instituição escolar, mas na divisão causada pela fragmentação dos saberes, que tira de cena o professor generalista e traz cada vez mais o especialista em apenas uma área do conhecimento.

Sendo a escola o lócus essencial do trabalho docente, é flagrante que essas condições impactem diretamente nesse profissional, como nos trazem Tardif e Lessard (2014) “Todos esses fenômenos organizacionais, formais e concretos, gerais e particulares, afetam profundamente o trabalho docente, sua atividade e seu status, sem falar na sua experiência profissional” (p.56). Assim, é nesse espaço de conflitos e tensões que sofre influências e determinações de múltiplas esferas, desde o poder público até a comunidade local, que o sujeito constrói, tanto simbolicamente, quanto materialmente sua identidade enquanto docente.

Reformas neoliberais e trabalho docente

As reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 1990 e que ainda hoje estão em vigência, trouxeram transformações no que se refere ao trabalho docente. Em grande parte, porque como apontam

Tardif e Lessard (2014) a unidade básica do funcionamento de qualquer escola é uma classe de alunos comandada por um professor. Variam as condições, a localização e o tempo histórico, mas a configuração de um grupo de alunos e um professor regente permanece.

Outro ponto que poderíamos chamar atenção é para a relação entre o discurso oficial do Estado e a identidade docente. Tal discurso do Estado se traduz nas políticas públicas e reformas educacionais, Lawn (2001) afirma que qualquer reorganização do modo de trabalho implica também a fixação de uma nova identidade do trabalhador, pois, desse modo é possível definir qual a função desse sujeito na cadeia produtiva, como ele deve trabalhar, quais as competências técnicas necessárias e a sua representação social. A intervenção dos governos neoliberais na identidade docente incide nos processos de formação profissional:

[...] Pode-se esperar, em primeiro lugar, uma intervenção dos governos neoliberais para alterar diretamente os esquemas de formação docente, instituindo mecanismos de treinamento docente mais independentes das universidades e mais voltados para as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional. É de se prever que, sob essa orientação, os currículos e as abordagens desses esquemas de treinamento sejam predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade que vêm sendo aplicadas às escolas primárias e secundárias, com o consequente deslocamento de campos e abordagens de inclinação mais política, social e cultural, mas também de áreas de formação que, embora não diretamente opostas às orientações pragmáticas, possam ser vistas como irrelevantes. (Hypólito; Vieira; Pizzi, 2009, p. 107)

Ao moldar a identidade, o Estado molda também a prática profissional. Quando há fracasso ou insatisfação com o sistema e a necessidade de uma reformulação do sistema educacional, quer seja para sanar os problemas ou para se adequar a uma nova proposta ideológica, o professor é tomado como figura central no processo, seu papel e sua identidade são redefinidos:

As tentativas do Estado para criar tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm

sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida. O problema em decidir acerca dos objectivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor. Como “servos do Estado”, disseminando a sua política, os professores eram a linha da frente de um Estado eficaz. Um novo sistema de educação não poderia ser disseminado sem novas tecnologias, a mais importante das quais era o professor (LAWN, 2001, p. 04).

Existe uma tendência de apontar como responsáveis pelo fracasso a escola e o professor que passa a ser caracterizado como um profissional incompetente, defasado, cujas práticas precisam ser mudadas para que a educação possa alcançar a excelência. Discurso este muito afinado com o pensamento neoliberal de responsabilização dos sujeitos, do incentivo a um profissional flexível que sempre esteja se adaptando a novas demandas e que seja autogerido.

Para Oliveira (2004, 2006) essa situação vem aumentando a exigência sobre o trabalho do professor. Se antes ele era responsável apenas pelas tarefas referentes a sua aula, agora precisa assumir múltiplas funções para atender as necessidades da escola, seja por falta de recursos ou pela existência de novas atribuições que lhes são incumbidas pelo contexto, levando a uma intensificação do trabalho docente.

Quando falamos sobre a intensa carga de trabalho dos professores, devemos levar em consideração que ela se relaciona a diversos condicionantes, dentre eles a localização da escola, se é periférica ou central, se está localizada em área de risco social, acesso a recursos materiais e didáticas, a existência de profissionais especialistas na escola e o número de alunos atendidos. A autora ressalta que em muitas localidades a escola é o único serviço público a que as pessoas têm acesso, o que faz com que a comunidade enxergue a escola e os professores como representantes do poder público para todas as necessidades que possam surgir. Nesse cenário é a escola, personificada nos professores, que leva o conhecimento básico sobre saúde, higiene, educação sexual e até direitos e cidadania a população local.

Nessas escolas os professores se sentem obrigados a desempenhar funções que estão para além de suas capacidades técnicas e humanas. Nesse sentido, não se encontram no ambiente escolar da maioria das escolas públicas brasileiras e, em certa medida, latino-

americanas profissionais capacitados a responder a essas exigências: os professores são constrangidos a buscar respostas para essas demandas (OLIVEIRA, 2006, pp. 212-213).

Há, também, além dessas tarefas, o que Tardif e Lessard (2014) chamam de “tarefas invisíveis”, aquelas que não estão previstas em nenhum planejamento, mas que ocorrem cotidianamente em sala de aula e demandam uma energia mental muito grande. São os momentos em que o professor precisa da dimensão afetiva para aproximar-se e ajudar um aluno, precisa resolver conflitos em sala de aula e realizar seu trabalho em meio a tensões, lidar com situações de violência vividas pelos alunos e trazidas para a sala de aula, elementos que geram uma carga mental e emocional extenuante que desgasta e prejudica o profissional tanto em sua prática, quanto na vida pessoal.

Essa sensação de obrigação sentida permanentemente pelos professores reforça a indefinição sobre a questão da identidade e da profissionalidade docente, pois se por definição o professor é o responsável por dar aulas e promover a construção do conhecimento, não lhe caberia exercer funções de assistência social ou psicologia (como podemos ver em muitas escolas) o que leva a questionar sobre quem é o professor, o que deve ser considerado atribuição da docência ou não e o que o define enquanto profissional.

Neste cenário, uma questão a ser debatida é a intensificação do trabalho docente, que está relacionada com as condições de trabalho da classe, condições estas que cada vez mais encontram-se precarizadas, obstaculizando uma definição identitária e a profissionalização da classe docente. Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) trazem a intensificação do trabalho docente como:

[...] um processo em que docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente. (p.105)

Esse processo, segundo Oliveira (2006), resulta em grande medida da carga de trabalho cada vez maior assumida pelos docentes em busca de perfazer uma melhor remuneração, o que os faz acumular aulas em mais de uma escola ou turno. Outra forma de intensificação é o aumento da

jornada de trabalho não remunerado, causada pelo aumento de atividades de planejamento, elaboração e correção de atividades, que faz com que o professor passe mais tempo na escola ou leve trabalho para casa. Não é incomum que docentes passem noites e fins de semana ocupados com atividades escolares. Além desses processos, há também o que ocorre de maneira menos aparente, mas não menos impactante, diante das exigências trazidas como inovações pelas reformas curriculares e pelo próprio perfil de trabalhador flexível e autogerido preconizado pelo neoliberalismo, o professor tende a tomar para si cada vez mais responsabilidades e atribuições para responder as exigências do sistema.

Considerações finais

Algumas consequências da intensificação do trabalho docente são apontadas por Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), dentre elas estão a diminuição do tempo para descanso e lazer e para atividades de formação e capacitação, a qualidade do tempo no trabalho sofre redução pois com a desproporção da equação tempo x atividades só é feito o básico e estritamente necessário, impossibilitando momentos de interação, criatividade e reflexão, reforça a exigência cada vez maior da introdução de novos especialistas e tecnologias para compensar lacunas que os docentes não conseguem mais preencher, além de uma sensação de sobrecarga de trabalho permanente.

Importante ressaltar que esse processo de intensificação não acontece de forma homogênea, ele irá incidir mais ou menos de acordo com o gênero, rede de ensino, localização da escola, o nível de atuação, dentre outros fatores que impõem suas condições sobre o trabalho do professor.

Diante do apresentado, podemos considerar que a identidade docente está imersa em uma multiplicidade de discursos e representações que podem ser manejados de acordo com os interesses oficiais, além de carregar elementos individuais do sujeito e suas práticas.

Referências

- ANTUNES, R. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 1999, 2 (1), 55-72
- ANTUNES, R.; ALVES. G. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

BORGES, A; DRUCK, M. G. Crise global, a terceirização e a exclusão no mundo do trabalho. **Caderno CRH**, Salvador, nº 19, 1993.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº4, 1991.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

HYPOLITO, A.M.; Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre. 4, 1991

HYPOLITO, M. A. VIEIRA, J. S. PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, vol.09, n.2, p. 100-112, 2009.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul. /dez. 2001 .

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

ROCHA, L. D. Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em Santa Catarina. **Dissertação** (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC/Florianópolis. 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

SÁ, N.P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 57, maio, 1986.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAPÍTULO 2

PDE/PDDE INTERATIVO EM FOCO: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Michele de Oliveira Gonçalves Araújo (UFU)

Vanilda Aparecida de Souza (E. M. Professor Oswaldo Vieira Gonçalves)

Vanuza Aparecida de Souza (E. M. Professor Oswaldo Vieira Gonçalves)

Raquel Aparecida Souza (UFU)

Introdução

O presente capítulo se propõe a discutir o **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)** e as versões PDE Interativo e PDDE Interativo e seus desdobramentos na gestão escolar das escolas públicas da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

Algumas questões norteiam o presente texto, delineando o problema de pesquisa: Como e em que medida o PDE/PDDE Interativo pode constituir-se em ações para a construção de espaços e instrumentos de gestão democrática na esfera municipal? Quais os desdobramentos das ações referentes à Dimensão 4 (Gestão) do PDE/PDDE Interativo na democratização da escola? Quais as aproximações e os distanciamentos das ações do PDE/PDDE Interativo na democratização da gestão escolar? Qual a relação vem sendo estabelecida entre o PDE/PDDE Interativo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola na dinâmica da gestão escolar?

Em relação aos procedimentos metodológicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com fins de levantamento do referencial teórico que embasará a pesquisa e as análises dos dados levantados. Realizou-se ainda uma pesquisa documental com o intuito de buscar nos documentos oficiais (Decretos, Portarias, Resoluções) do Ministério da Educação informações sobre o processo de elaboração/implementação PDE/PDDE Interativo, tendo como foco as ações destinadas à gestão educacional e escolar.

PDE/PDDE Interativo: aproximações e distanciamentos da autonomia e da gestão democrática

A partir de 2007, quando começou o segundo mandato do presidente Lula, foi lançado o chamado PAC: Programa de Aceleração para o Crescimento, um conjunto de medidas destinadas a aumentar o

crescimento da economia brasileira. O ministro da educação, Fernando Haddad, apresenta assim o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), denominado de “PAC da Educação”. Em 2007, no segundo mandato do Governo Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), caracterizado por um rol de programas destinados a todos os níveis de ensino, abrangendo a dimensão da gestão educacional, da formação de professores, das práticas pedagógicas, da avaliação sistêmica e da infraestrutura física.

Saviani (2009), em estudos sobre o PDE, afirma que tal documento apresenta-se como um “grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC [...] e as ações [...] aparecem no site do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento” (SAVIANI, 2009, p. 5-6).

Juntamente com o lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094 que trata da implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. Com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a escola deve também elaborar seu PDE-Escola. De acordo com a Portaria nº 27, de 21 de junho de 2007, que institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola, fica determinado que as escolas vinculadas aos Municípios e aos Estados que aderirem ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” devem elaborar seu PDE-Escola. Segundo o Art. 1 dessa Portaria, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é instituído visando diagnosticar problemas, metas e planos de ação para as escolas das redes públicas de educação básica (BRASIL, 2007). Assim, o PDE-Escola é composto por metas, ações e prazos, visando a consolidação de um plano de ação que norteará a organização do trabalho pedagógico da escola. De acordo com essa Portaria, o MEC anuncia um conjunto de ações ancoradas pela prerrogativa de “fortalecer a autonomia de gestão das escolas” (BRASIL, 2007).

Em relação ao processo de implementação desse Plano de ação, a Portaria estabelece que:

Art. 3º São etapas de implementação do Plano:

I - preparação: a escola inicia o processo de auto-organização com a designação do coordenador do Plano e criação do Grupo de Sistematização;

II - auto-avaliação: momento em que a escola analisa:
a) seu nível de eficiência e produtividade, tais como, por exemplo, taxas de evasão, abandono escolar, desempenho, dentre outras, conforme instruções

do Ministério da Educação ou do FNDE; b) como a própria escola se situa em relação aos fatores que ela controla e que podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino; c) quais os principais problemas da escola e quais são suas causas; e d) quais as potencialidades da escola para superar os problemas identificados.

III - elaboração do plano estratégico: momento em que a escola: a) discute sua visão, sua missão, seus valores e os objetivos estratégicos a serem atingidos; b) define as metas a serem alcançadas e as estratégias a serem adotadas em um período de dois a três anos; e c) define o plano de ação, com o detalhamento necessário para explicitar as condutas a serem adotadas para alcançar as metas definidas;

IV - execução: adoção prática das condutas definidas no plano estratégico;

V - monitoramento: acompanhamento e avaliação contínuas da execução do Plano (BRASIL, 2007, s.p.).

O PDE-Escola foi apresentado pelo MEC como uma estratégia para resolver todos os problemas da escola pública, conduzido por um discurso em nome do fortalecimento da “autonomia de gestão das escolas por meio de um diagnóstico efetivo de seus problemas [...] bem como a definição de um plano de gestão para melhoria dos resultados [...]” (BRASIL, 2007, s.p.). No site do Ministério da Educação¹ o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) foi anunciado como um programa voltado para a melhoria da gestão escolar.

Mas, ao se fazer um estudo do histórico do PDE-Escola, encontramos seu nascedouro com o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Tal programa inseria-se como uma condicionalidade em decorrência do empréstimo firmado em 1998 com o Banco Mundial. O PDE-Escola trata-se de uma metodologia de gestão da década de 90, no seio do governo de FHC.

Para Fonseca, Oliveira e Toschi (2004), o FUNDESCOLA é um programa que tem como princípios os critérios de eficiência (realizar o máximo com o mínimo de meios) e de eficácia (realizar a coisa certa, atuando na causa fundamental dos processos).

Assim, o PDE-Escola tem sua origem em um programa financiado pelo Banco Mundial. Portanto, carregando os pressupostos deste organismo, que acaba imprimindo na dinâmica das escolas.

¹ <http://pdeescola.mec.gov.br>

A partir do ano de 2012, o PDE-Escola passou a ser uma exigência de todas as escolas, independente do IDEB e da transferência de recursos federais. Nessa fase, o PDE-Escola, conhecido também como “PDE Interativo”, passou a ser elaborado a partir de um sistema de monitoramento denominado por SIMEC (Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças). Tal sistema foi desenvolvido pelo Ministério da Educação.

Em junho de 2012 o MEC divulgou um manual com orientações para elaboração do PDE Interativo. Segundo essa cartilha, cada escola deve começar com a formação de um Grupo de Trabalho (GT), formado por pessoas que pretendem participar da elaboração. A cartilha recomenda que os membros do GT sejam escolhidos dentre os que participam do Conselho Escolar, procurando escolher entre cinco a dez membros, representando todos os segmentos da comunidade escolar (BRASIL, 2012).

Segundo o documento do MEC, o diagnóstico é realizado a partir de eixos e dimensões que abordam os aspectos relevantes do funcionamento interno da escola.

A Dimensão 4 (Gestão) trata especificamente da equipe gestora e dos aspectos ligados à gestão escolar, incluindo a direção, os processos e as finanças.

Segundo a cartilha sobre o PDE Interativo, o item Direção trata das questões relativas à direção formal da escola, representada pelo diretor, envolvendo os aspectos pedagógicos e administrativos, dentre outros. Já o item Processos refere-se às atividades rotineiras realizadas na escola, abrangendo as questões burocráticas e o planejamento global da escola. E, por fim, o item Finanças trata da gestão financeira da escola e da autonomia da escola, que também passa pela questão dos recursos financeiros.

Ao final desse diagnóstico, cada escola elabora uma Síntese da Dimensão 4, onde é elencado um “conjunto de problemas identificados automaticamente em função das respostas dadas pela escola em cada tema analisado na dimensão” (BRASIL, 2012, p. 45). Dentre os “problemas críticos” cada escola “seleciona aqueles que a equipe escolar entende que pode intervir e modificar positivamente os resultados” (BRASIL, 2012, p. 45).

Assim, assistiu-se um processo de implementação do PDE/PDDE Interativo em todas as escolas públicas brasileiras, que acabou por interferir na gestão escolar. E segundo a Portaria que regulamentava o PDE/PDDE Interativo, tal ação tem o intuito de “fortalecer a autonomia de gestão das escolas” (BRASIL, 2007).

No site do MEC que apresentava o PDE Interativo constava a seguinte informação: “O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo. Seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão” (BRASIL, 2012, s.p.). Para o cumprimento dessa proposta de “melhoria da gestão escolar”, convém ressaltar que muitos são os aspectos que as ações do PDE-Escola precisam considerar, no sentido de garantir esse planejamento participativo e essa “melhoria”.

Dentre esses aspectos e considerando a trajetória educacional brasileira, é preciso compreender que para uma concretização da gestão democrática na escola pública tem sido um grande desafio diante dos entraves que fazem parte de nossa tradição política que foi sendo alicerçada no clientelismo, no autoritarismo e na centralização das decisões.

Não há como negar que a mobilização para a gestão democrática da escola pública garantiu que a Constituição Federal de 1988, incorporasse em seu texto o princípio da democratização da sociedade e da escola pública. Em seu artigo 206, a CF estabelece como princípio para o ensino a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, s. p.).

Por seu turno, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) também traz o princípio da gestão democrática no art.14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, s.p.).

Entretanto, a gestão democrática não está garantida apenas com textos legais, mas precisa ser pensada de forma concreta. Segundo Silva (2008), é importante destacar que

As trajetórias percorridas, em prol da construção da gestão democrática no âmbito da educação escolar, são coetâneas do processo de democratização política da sociedade brasileira. Entretanto, é possível afirmar que os processos de democratização da

gestão escolar ainda são tênues, marcados por uma tendência autocrática e centralizadora, em detrimento de uma participação compartilhada com os diferentes segmentos escolares (p. 73)

Além disso, Teixeira (2005, p. 1) afirma que a gestão democrática da escola pública com vista a sua autonomia, deve ser capitaneada em torno de seu Projeto Político-Pedagógico, onde a escola se constitui com um “espaço público de discussão e tomada coletiva de decisões”. Entretanto, assiste-se a um momento em que o PDE-Escola vem tomando espaço na gestão escolar, e em alguns casos, pode provocar um arrefecimento do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Verifica-se que a partir do PDE/PDDE Interativo foram introduzidos mecanismos na gestão das escolas públicas com a promessa de contribuir para a autonomia de gestão das escolas, por meio da definição de um plano de gestão voltado para a melhoria da qualidade do ensino. Considerando a realidade como uma totalidade dinâmica de elementos inter-relacionados, torna-se indispensável discutir e repensar os rumos das recentes políticas educacionais em curso no país.

A ferramenta PDDE Interativo

A partir do ano de 2014 o PDE Interativo passa a ser denominado PDDE Interativo, sendo essa mudança de nome justificada pelo MEC pela intenção de convergir os programas que trabalham sob a égide do PDDE em uma mesma plataforma (PDDE Interativo). Assim, a partir de 2014, passam a fazer parte da plataforma PDDE Interativo os programas: PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador (PROEMI), Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola (BRASIL, 2014).

De acordo com o manual do MEC, “o PDDE Interativo está disponível para todas as escolas públicas do Brasil que estejam cadastradas no censo escolar e que desejem utilizar a ferramenta” (BRASIL, 2014, p. 4), desde que estejam cadastradas no censo escolar, sendo o acesso aos diretores das escolas permitido a partir da liberação da Secretaria de Educação estadual/municipal.

Ainda sobre essa mudança, o site do MEC apresenta um esclarecimento sobre as nomenclaturas PDE-Escola e PDDE Interativo,

O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento. A ferramenta utilizada pelas escolas para realizar o seu planejamento é o PDDE Interativo (pddeinterativo.mec.gov.br). O PDE Escola é uma ferramenta de gestão DA escola e PARA a escola. Só será útil, portanto, se ajudar a comunidade escolar a identificar e a enfrentar os seus problemas. Para isso, as respostas do diagnóstico devem corresponder à realidade e devem ser pensadas coletivamente. O PDDE Interativo foi desenvolvido com base na metodologia do PDE Escola, mas, desde 2012, todas as escolas públicas do país podem utilizá-lo – mesmo aquelas que não foram priorizadas pelo PDE Escola, ou seja, que não receberam recursos federais desse programa (BRASIL, 2017, online).

Nesse sentido, percebe-se que a proposta do PDE-Escola como um programa de apoio à gestão escolar, por meio de uma metodologia de planejamento estratégico, permanece presente em uma nova configuração que o aproxima de outros programas e ações ligadas aos PDDE, uma nova configuração que tem em comum um mesmo ambiente virtual, denominado PDDE Interativo.

A plataforma PDDE Interativo é apresentada pelo MEC como um instrumento que tem “a característica de ser auto-instrutivo e interativo” (BRASIL, 2014, p. 4). Nesse sentido, o manual afirma que a utilização da ferramenta dispensa uma preparação presencial das escolas e das secretarias para conhecimento da metodologia e utilização do sistema.

Em relação ao acesso ao sistema, o manual do PDDE Interativo destaca que o secretário de educação do município ou estado consegue ter acesso automático ao PDDE Interativo via PAR. Ao adentrar ao ambiente do PDDE Interativo, o secretário pode nomear os integrantes do Comitê de Análise e Aprovação do PDDE Interativo das escolas e “gerenciar seus cadastros” (BRASIL, 2014, p. 5). Os membros do Comitê de Análise e Aprovação do PDDE Interativo, por sua vez, passam a ter acesso aos cadastros dos diretores e podem “gerenciar” e acompanhar as atividades das escolas no PDDE Interativo. Percebe-se que, por meio da ferramenta PDDE Interativo é possível um monitoramento de todas

as escolas cadastradas, por meio da plataforma online, uma estratégia que se configura como importante interface de comunicação entre MEC, secretarias estaduais/municipais de educação e escolas, mas também de gerenciamento e controle.

Percebe-se que o gerenciamento dos perfis de acesso ao PDDE Interativo fica exclusivamente a cargo da Secretaria de Educação, uma vez que o dirigente municipal/estadual de educação tem acesso automático ao PDDE Interativo, sendo possível o gerenciamento dos demais perfis.

O manual afirma que, além dos perfis representados no quadro acima, é possível a permissão de um perfil consulta a todos os perfis, exceto o perfil diretor. Ou seja, esse perfil consulta permite a visualização dos planos de todas as escolas. Assim, a estrutura de gestão do PDDE Interativo é organizada a partir dos segmentos: Dirigente de Educação, Comitê de Análise e Aprovação e Diretores Escolares.

Em relação ao comitê do PDDE Interativo, o manual orienta que a composição da mesma seja realizada pela designação feita pelo dirigente de educação, por meio de um decreto, portaria ou qualquer outro instrumento que caracterize a criação deste grupo. Ao se propor uma comissão composta por membros nomeados pelo Poder Executivo traz à tona indagações sobre os critérios para essas indicações, uma vez que um dos principais papéis dessa comissão consiste no apoio às escolas ao longo do processo de gestão. Em relação às atribuições do Comitê de Análise e Aprovação do PDDE Interativo, o manual indica como frentes de atuação:

1. Conhecer bem a metodologia e as orientações do PDDE Interativo;
2. Sensibilizar e motivar a liderança da escola para a elaboração e implantação do PDDE Interativo;
3. Auxiliar as escolas a elaborarem seus planos de acordo com os princípios que estruturam o planejamento;
4. Comunicar-se de forma sistemática com as escolas que estão elaborando o PDDE Interativo;
5. Reunir-se periodicamente com os grupos de trabalho das escolas para monitorar as ações do plano;
6. Orientar as escolas priorizadas sobre a execução financeira e a prestação de contas de ações financiadas com recursos do MEC;
7. Verificar se os itens adquiridos ou contratados com

recursos do PDE Escola estão sendo executados de acordo com o que consta no plano validado pelo MEC e organizar os dossiês dos programas do MEC;

8. Avaliar o plano de ação cada escola;

9. Avaliar a Compatibilidade do Plano Geral com as ações previstas no PAR do estado ou município;

10. Emitir um parecer técnico sobre o plano de cada escola, acompanhando o processo de validação dos planos pelo MEC, no caso de escolas priorizadas para receber recursos;

11. Avaliar a execução dos planos e os resultados alcançados (BRASIL, 2014, p. 14-19).

Percebe-se nas atribuições do Comitê que sua atuação se limita em acompanhar o cumprimento do “passo a passo” para execução do plano de ação do PDDE Interativo, prevalecendo um enfoque técnico, não avançando em questões políticas no sentido de assegurar uma perspectiva democrática de tal processo.

Em relação à estrutura do PDDE Interativo, o site apresenta quatro seções a serem preenchidas pelo diretor da escola: Identificação, Primeiros passos, Diagnóstico e Plano geral.

Vale destacar que o manual associa essa ferramenta de planejamento a uma prática democrática que deve mobilizar a comunidade escolar, e que “a forma como essa preparação ocorre pode variar enormemente em função de como o processo é conduzido pelo grupo de trabalho da escola e pelo comitê de análise e aprovação do estado ou município” (BRASIL, 2014a, p. 6). Ou seja, está no manual a ideia de que a responsabilidade para o sucesso dessa ferramenta de planejamento de apoio à gestão escolar é única e exclusivamente da escola e da forma como ela conduzirá as ações. Com isso, o objetivo de “auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 4), anunciado no manual do PDDE Interativo, facilmente será alcançado se a escola cumprir “os passos” necessários propostos no sistema. Resta saber se esse aprimoramento aproxima-se ou distancia-se do princípio da gestão democrática tão almejada pelos educadores.

A partir do ano de 2015, o PDDE Interativo trouxe novas modificações nas suas etapas de elaboração, em especial no Diagnóstico, como disponível no site do MEC:

O Diagnóstico também está mais encorpado, de maneira a agregar os temas correlatos aos programas integrantes do sistema PDDE, bem como evidenciar os indicadores e características do ensino/aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica que a escola oferece à comunidade. A construção do Diagnóstico será obrigatória para as escolas se candidatarem ao atendimento dos programas integrantes do sistema (BRASIL, 2015, s.p.).

Percebe-se, assim, uma articulação da ferramenta de planejamento e gestão da escola PDDE Interativo com outros programas de repasse de recursos. Além disso, a construção do Diagnóstico passa a ser condição necessária para que as escolas possam fazer a adesão aos diversos programas de repasse de recursos do PDDE, para além do recurso do PDDE “tradicional”, conhecidas “como ‘ações agregadas ou complementares’, que representam parcelas adicionais de recursos a algumas unidades executoras, com propósitos específicos” (BRASIL, s/d, p. 87).

Apesar da transferência e gestão dos recursos seguirem os moldes operacionais do PDDE, as Ações Agregadas têm finalidades e públicos-alvo específicos. De acordo com informações em cartilha do FNDE, para que as escolas possam ser contempladas com as Ações Agregadas faz-se necessário atender as seguintes condições: criação da Unidade Executora Própria; adimplência com prestação de contas; cadastro atualizado no PDDEweb; e adesão no PDDE Interativo (BRASIL, 2018).

Esse aumento orçamentário do PDDE corresponde a um investimento de mais de 704%, fazendo com que o FNDE passasse a ocupar a posição de segunda maior autarquia do país em termos orçamentários, sendo responsável por 55% do total dos recursos movimentados pelo MEC (MAFASSIOLI, 2017). Além disso, vale destacar que o PDDE é uma das políticas que avançou em diferentes governos, tendo sua origem no governo Fernando Henrique, no contexto de um Estado neoliberal, e avançando nos governos Lula da Silva e de Dilma Rousseff, passando por modificações a partir das diretrizes da política educacional de cada governo, com ações diversificadas e diferentes focos.

Como já foi destacado, verifica-se uma articulação da ferramenta de planejamento e gestão da escola, o sistema PDDE Interativo, com outros programas de repasse de recursos via PDDE. Nesse sentido, o PDDE Interativo passa a ser uma ferramenta que adentra muitas escolas e secretarias de educação, considerando o número de ações/programas

articuladas nesse sistema. Sobre esse alcance do PDDE Interativo, Pires e Schneckenberg afirmam que “no ano de 2011 e 2012 foram em média 100 mil instituições escolares que acessaram o sistema, destas, cerca de 50 mil concluíram o diagnóstico e o planejamento” (PIRES; SCHNECKENBERG, 2016, p. 6).

Assim, o PDDE Interativo, considerando seu alcance enquanto ferramenta à disposição pela internet, vem se fazendo presente na gestão de todas as escolas brasileiras, tanto como mecanismo de repasse de recursos, via programas vinculados ao PDDE, quanto ferramenta de auxílio à gestão da escolar.

Considerações finais

As análises permitiram inferir que o processo de implementação do PDE/PDDE Interativo passou a fazer parte da rotina de muitas escolas públicas brasileiras, movimento que tem influenciado diretamente na gestão escolar. Apesar de tal proposta federal apresentar como justificativa o fortalecimento da autonomia de gestão das escolas, tornou-se importante acompanhar como tais diretrizes foram implementadas na realidade de cada escola e de cada município. Sem perder de vista a trajetória educacional brasileira, vale ressaltar que a concretização da gestão democrática na escola pública apresenta-se como um desafio frente aos entraves que fazem parte de nossa tradição política alicerçada no clientelismo, no autoritarismo e na centralização das decisões. A gestão democrática não se encontra garantida apenas com textos legais, mas exige uma garantia de mecanismos concretos para sua efetivação.

O movimento de democratização da gestão escolar ainda encontra-se distante de muitas realidades locais que predominam práticas autocráticas e centralizadoras, em detrimento da participação dos diferentes segmentos escolares no processo de tomada de decisão.

Além disso, a gestão democrática da escola pública deve ser conduzida a partir de princípios e diretrizes previstas no torno de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar, documento central que deve simbolizar o “espaço público de discussão e tomada coletiva de decisões”. No entanto, presenciou-se a substituição do PPP por outro documento que exerceu forte interferência na gestão escolar, o PDE/PDDE Interativo. Naquele cenário, o PDE/PDDE Interativo assumiu forte protagonismo na gestão escolar, provocando muitas vezes o adormecimento do Projeto Político-Pedagógico. O PDE/PDDE

Interativo trouxe consigo princípios e mecanismos que interferiram na gestão das escolas públicas, por meio da definição de metas e estratégias.

Os resultados alcançados a partir das análises feitas mostraram que o PDE/PDDE Interativo e gestão democrática, mostraram que a intenção primeira do PDE/PDDE Interativo em contribuir com o processo democrático não foi alcançada, ficando reduzido a uma atividade técnica, marcada pelo mero cumprimento de ações e programas com foco nos resultados. Assim, as percepções dos participantes evidenciaram que o PDE/PDDE Interativo apresenta-se com a lógica de um planejamento estratégico e tecnicista de caráter neoliberal, distanciando-se de um planejamento democrático, que considera o projeto político pedagógico da escola.

Em relação à discussão de gestão democrática e a relação com PDE-Escola, Evangelista (2015), ao analisar a influência do PDE-Escola no processo de democratização da escola pública, afirma que o PDE-Escola/PDDE Interativo caracterizou-se por ser um plano sustentando por uma lógica mercantil, que obteve alcance nacional em 2007 no contexto do PDE, trazendo consigo muito da gestão empresarial. A autora afirma ainda que os principais mecanismos da gestão democrática assumiram novos significados, sendo atribuído a eles outro sentido vinculado à lógica da gestão gerencial. Por fim, pode-se depreender das análises feitas até aqui que o PDDE Interativo trouxe como resultado a instalação de um modelo gerencial, por meio de instrumentos de responsabilização e controle da gestão escolar, não contribuindo com a ampliação da democratização da gestão.

Além disso, os dados mostraram que o PDDE Interativo trouxe para a realidade da escola a presença de ações e programas que passaram a interferir na gestão escolar, distanciando-se da dimensão política do PPP e aproximando-se do viés tecnicista do PDE/PDDE Interativo. Assim, as análises realizadas mostraram que o PDDE Interativo se distanciou da perspectiva da gestão democrática, aproximando-se muito mais de uma perspectiva gerencial de gestão, por meio de instrumentos de responsabilização e controle da gestão escolar. Ainda assim, o PDDE Interativo foi reconhecido como um sistema que trouxe um planejamento a ser cumprido como exigência para que as unidades escolares pudessem receber recursos financeiros por meio dos programas vinculados ao sistema.

Referências

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996- estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA Nº 27, DE 21 DE JUNHO DE 2007** - Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – Escola, 2007.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Manual PDE Interativo**. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual PDDE Interativo**. Brasília: Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2014.

EVANGELISTA, Sérgio Ricardo. **O PDE-Escola e a gestão democrática na unidade escolar**: contradições e possibilidades. 182 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In. FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. UCG, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 235-254.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 12, 2015.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Maria Vieira Gestão democrática na educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. (Orgs). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p.71-95.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Gestão de escola pública e liderança do diretor**. In: V SIMPÓSIO ANPAE - SUDESTE E 9 SEMINÁRIO ANPAE - SÃO PAULO, 2005, PIRACICABA. V SIMPÓSIO ANPAE - SUDESTE E 9 SEMINÁRIO ANPAE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO BRASILEIRA, HOJE: FORMAS E REFORMAS. MARÍLIA, São Paulo : ANPAE, 2005.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES

Vanessa Sandra Rodrigues (UFU)

Carolina Teles Rodrigues (E. M. Profº Otávio Batista Coelho Filho)

Introdução

Considerando o atual contexto histórico, político e acadêmico vivenciado sob a perspectiva do Ensino Remoto e da pandemia global do COVID-19, que iniciou em fevereiro de 2020 no Brasil com a confirmação do primeiro caso no país pelo Ministério da Saúde, o presente trabalho objetiva apresentar e analisar as percepções dos residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP), do subprojeto Pedagogia com foco na Alfabetização da Universidade Federal de Uberlândia, acerca das vivências experienciadas no programa sob este contexto.

O Programa Residência Pedagógica pressupõe uma formação sólida e crítica de professores através do contato dos graduandos com a realidade das escolas básicas, compondo as ações da Política Nacional de Formação de Professores e contribuindo para a formação inicial dos estudantes de licenciatura. (BRASIL, 2020). Assim, foram coletados dados através de questionário aplicados aos residentes do PRP para análise de suas experiências, aprendizagens e obstáculos enfrentados na formação inicial docente na conjuntura supracitada.

Contribuições do Programa Residência Pedagógica como política de formação inicial e impactos do Ensino Remoto na pandemia do COVID-19: percepções dos residentes

O Programa Residência Pedagógica, dentre seus objetivos, visa a formação docente através da relação entre teoria e prática. Para que este objetivo seja atingido os licenciandos são submetidos à imersão na realidade escolar, além de discussões, debates e reuniões direcionadas e acompanhadas pelos professores preceptores que atuam na Educação Básica e pelos professores orientadores da Universidade Federal de Uberlândia (BRASIL, 2020).

Partindo deste objetivo foi construído um questionário com questões fechadas e abertas para coletar as percepções dos residentes acerca da relevância do projeto para suas formações, além de visões sobre como a formação inicial foi desenvolvida no cenário atual brasileiro. Para as análises do presente trabalho serão utilizadas as respostas dadas às seguintes questões: 1) *Um dos objetivos do Programa Residência Pedagógica é “[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;”* (BRASIL, 2020, s.p.). *Você avalia que o Programa atingiu esse objetivo?* 2) *Para você, o Programa Residência Pedagógica conseguiu atingir o objetivo de incentivo à docência?* 3) *Você acredita que o Ensino Remoto e a Pandemia do COVID-19 prejudicaram a sua formação docente no Programa Residência Pedagógica? De que forma?*

As questões foram respondidas por 23 participantes e ex-participantes do Subprojeto Pedagogia (Alfabetização) que participaram do programa durante os anos de 2020 a 2022, da Universidade Federal de Uberlândia. Dentre estes participantes, 86% (19 residentes) responderam à primeira questão de forma positiva, demonstrando que acreditam que a relação entre teoria e prática foi efetivada através do incentivo à formação docente. Além disso, 95% dos residentes acreditam que o Programa Residência Pedagógica conseguiu atingir o objetivo de incentivo à docência.

No que diz respeito à terceira questão analisada, que pergunta se o Ensino Remoto e a Pandemia do COVID-19 prejudicaram a formação docente no Programa Residência Pedagógica (e de que forma), os licenciandos argumentaram com as seguintes respostas:

Quadro: O Ensino Remoto e a Pandemia do COVID-19 prejudicaram a formação docente Programa Residência Pedagógica? De que forma?

Sim e não. Sim porque o período pandêmico nos impossibilitou de adentrar de forma presencial no ambiente escolar, participar do cotidiano da escola, bem como dos alunos e professores. E não, porque, mesmo de maneira remota, nos permitiu experimentar possibilidades de reinvenção de métodos e formas de se ensinar, criar e utilizar dos meios tecnológicos para trabalhar de forma didática com novas alternativas, em vias de fornecer aos alunos uma educação de qualidade e superar os desafios que a pandemia trouxe para a sociedade como um todo.
--

Em parte. Acredito que possa ter prejudicado no contato direto com os estudantes e com a escola a qual fui residente, mas ao mesmo tempo, contribuiu em outros aspectos que também são cruciais para a formação docente, tal como o uso das TIC'S na educação. Digo isso, porque consegui me reinventar de diferentes formas, principalmente nos planos de aulas em que tivemos de aprender a utilizar as tecnologias de informação ao nosso favor para a produção das vídeo aulas e elaboração de atividades para os PET's.
Acredito que aprendemos muito mesmo que em um cenário de pandemia. Tivemos uma pequena noção do que milhares de professores estavam enfrentando com as aulas remotas, como foi o caso das gravações das videoaulas. Claro que penso que se fosse presencial seria mais proveitoso, mas gostei bastante de ter essa experiência, que irá me ajudar muito enquanto profissional.
Acredito que se as atividades desenvolvidas fossem realizadas presencialmente, seria mais enriquecedor as experiências dentro da sala de aula e as trocas interpessoais seriam facilitadas. Entretanto, no momento atual, todo o contexto escolar se alterou e a Residência foi essencial para mostrar novos caminhos frente a esses desafios impostos pela COVID-19.
Acredito que a pandemia da COVID-19 prejudicou todas as dimensões da sociedade, inclusive a minha formação docente. Entretanto, vejo o Ensino Remoto como algo paliativo que, com certeza, foi imprescindível na minha formação inicial e ecoará na minha prática pedagógica.
Não , estive presente na realidade da escola da mesma forma já que era essa a realidade em que estávamos , então praticamos o que os professores também estavam aprendendo a fazer para conseguir dar aulas .
Sim, pois senti uma perda qualitativa em minha experiência não só no programa por ter que fazer tudo por traz de telas, mas também em minha formação inicial como um todo.
sim, porque os alunos acabam perdendo um pouco do contato do dia a dia , além de ter problemas com a tecnologia , depender de conexão com a internet.
Sim. As próprias escolas estão com suas atividades bastante prejudicadas, isso dificulta vivenciarmos o campo de atuação de forma plena.
Sim, impossibilitando que estivéssemos de corpo presente no espaço campo da escola, encontrando alunos
Não acredito que prejudicou, apenas foram feitas adaptações necessárias à realidade pandêmica
Sim, pois não pudemos interagir diretamente com as crianças, só de forma virtual.
Sim, devido a falta de contato presencial com a prática docente na sala de aula.
Prejudicou enquanto ao presencial mesmo, por que outras partes não faltou nada.
Sim. Pois teria sido mais rico se tivesse sido vivenciado no ensino presencial
Sim. O contato com a escola-campo ficou limitada a tela do celular/notebook.
Sim, pois limitou nossa aproximação com a escola em todas suas dimensões.
Em parte, pois as atividades foram adaptadas ao contexto remoto.
Em partes, mas trouxe experiências para enfrentar a realidade

Em parte, pois não tive o contato presencial nas escolas sim, limitando as possibilidades de metodologias.
Sim, 50% não tive vivência com alunos .

Fonte: Questionário

Nesta questão, 59% (13 residentes) responderam que sim, o Ensino Remoto e a Pandemia do COVID-19 prejudicaram a sua formação docente no programa, enquanto 27% (6 residentes) responderam que parcialmente, apontando pontos positivos e negativos e apenas 13% (3 residentes) responderam de forma negativa.

Segundo Santos e Givigi (2020, p. 7) as relações sociais estabelecidas no espaço do contexto escolar “[...] vem a contribuir para a figuração do professor, retratando as exigências da profissão, as responsabilidades e dificuldades enfrentadas na prática.” Portanto, é imprescindível que os relatos acima sejam atrelados à análise das possíveis consequências negativas na formação inicial docente decorrentes do Ensino Remoto, que priva os licenciandos da experiência através dessas relações. Souza e Ferreira (2020) afirmam que:

[...] o espaço da escola e a sala de aula, com suas configurações e sob a exploração do olhar etnográfico em relação à docência, são carregadas de um padrão hegemônico e formatado na cultura escolar; padrão esse reiterado pelos professores, gestores, funcionários, estudantes e, até, pelos coletivos de responsáveis pelos estudantes. Esse padrão se constitui em objeto de investigação para conformar as práticas pedagógicas e é imprescindível a sua interpretação como tema da formação para a docência, principalmente, pelo que dele se apreende de sentidos da docência, como também pelas possibilidades que o agir docente provoca de desconstruções. (p. 7 e 8)

Considerando a relevância da investigação do ambiente escolar e da relação entre teoria e prática na formação docente, um dos principais objetivos do Programa Residência Pedagógica, percebe-se que o fator do distanciamento entre licenciandos e realidade escolar causado pelo Ensino Remoto provoca uma lacuna na formação de professores. Através do questionário aplicado aos residentes, falas como “o contato com a escola-campo ficou limitada a tela do celular/notebook”; “os alunos acabam perdendo um pouco do contato do dia a dia, além de

ter problemas com a tecnologia, depender de conexão com a internet” nos mostram que, muitas vezes, questões como conexão de internet, falta de equipamentos e até mesmo as interferências psicológicas nas relações via tela são pontos a serem considerados e refletidos a fim de se pensar em ferramentas para minimizar o déficit educacional que se sucedeu.

No entanto, abordagens positivas acerca das experiências no contexto pandêmico também foram apresentadas: formações que propiciaram os licenciandos a adquirirem novos conhecimentos acerca das ferramentas tecnológicas voltadas ao ensino-aprendizagem; gravações de videoaulas e contato real e direto com as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica durante um Ensino Remoto que não foi premeditado ou planejado, uma vez que se decorreu de um episódio de epidemia global. Todas essas questões propiciaram, segundo alguns dos relatos do quadro apresentado, uma aprendizagem significativa para suas formações docentes.

Apesar dos grandes obstáculos enfrentados desde 2020 e da indiscutível deficiência causada por eles na formação plena de professores, pode-se entender, através do questionário aplicado aos residentes do PRP, que o objetivo do programa de incentivar a formação docente através da relação entre teoria e prática foi considerado efetivado e as aprendizagens que englobam a formação para a educação foram significativas.

Considerações finais

A partir dos dados analisados e dos pontos apontados pelos residentes no questionário aplicado percebe-se a consciência dos participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) de que o Ensino Remoto inviabilizou a oportunidade do contato físico com o contexto escolar, além de presumir um aproveitamento deficiente da formação docente considerando problemas tecnológicos; psicológicos provocados pela Pandemia do COVID-19 e de adaptação a esta nova maneira de estudo e trabalho. Porém, ainda neste contexto, percebe-se uma grande relevância do projeto na formação docente destes estudantes, tanto no contato (mesmo que através da tela do computador) com as práticas docentes reais quanto nos estudos teóricos e em suas relações com a prática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Capes n. 01/2020**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2020.

FERREIRA, L. G; SOUZA, E. M. F. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no Cenário da Pandemia COVID 19. **Rev. Tempos e Espaços em Educação**. v.13, n. 32, e-14290, jan./dez. 2020.

SANTOS, C. S.; GIVIGI, R. C. N. Contribuições das funções sociais do professor na construção do ser profissional. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v.13, n. 32, e-13304, jan./dez.2020. DOI <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13304>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13304/10378>. Acesso em: 13 fev. 2022.

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lara Cristina Evaristo Rodrigues (UFU)

Introdução

Este estudo apresenta análises dos impactos do neoliberalismo e da relação público-privado nas políticas de educação especial e na formação docente. A educação pública tem ocupado um lugar de destaque nos projetos atuais do setor privado. Isso porque, seguindo a mesma lógica do neoliberalismo, o setor privado mercantil quer o Estado apenas como um provedor de recursos públicos, e não como o gestor.

A escola é um espaço multidisciplinar, de construção do ser social através do estabelecimento de relações humanas, e, principalmente o local em que podemos ver de perto, a efetivação das decisões políticas no campo educacional. Quando o Estado interfere no gerenciamento da educação pública, os desafios da escola se efetivam ainda mais, principalmente quando tratamos da educação especial como modalidade de ensino, pois, ela direciona suas ações para o atendimento educacional especializado – AEE, que é prestado aos alunos do ensino regular de forma complementar ou até mesmo suplementar. Para atender essa demanda da educação especial, o Estado investe cada vez mais, seus recursos públicos em iniciativas privadas, para formar professores em massa, e que não atendem as diferenças que se encontram dentro da escola.

A relação público-privado na Educação

É importante iniciar esse estudo com o começo das relações público-privado, ou seja, conceituando o neoliberalismo. Presumo o neoliberalismo como um modelo socioeconômico criado na década de 1970, na Europa, que se baseia nos antigos ideais do liberalismo clássico. É uma teoria econômica para orientar as políticas baseadas no capitalismo. De uma forma ampla, os neoliberais preconizam que, para uma sociedade ter progresso econômico, é preciso que o Estado não interfira na economia, o que é chamado de “Estado Mínimo”. Eles defendem a privatização das empresas estatais, o fim das políticas sociais, o incentivo à competitividade internacional, entre outras coisas, e assim ferem, principalmente, a política do Estado de Bem-Estar social, um dos

princípios básicos da social democracia. Em poucas palavras, percebe-se que o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia.

Olhando a educação brasileira pelo ponto de vista neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político, para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Ou seja, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, tendem a aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Os debates entre a relação público-privado e a educação se intensificaram nos últimos anos, mas historicamente falando, essa relação cresceu desde meados de 1990, quando alterações políticas e econômicas chegaram até o coração da escola pública. Esclarecendo assim, a quantidade de aparelhos privados de hegemonia – APHs, que existem atualmente, ou seja, que estão dedicados principalmente a modificar o campo da formação docente alimentando falsas ideias de autonomia e liberdade.

Desde a década de 1990, a educação no Brasil é considerada um serviço não exclusivo do Estado, podendo transformar-se em Organização Social (OS), recebedora de recursos do orçamento público mediante a assinatura de contrato de gestão e com autonomia para fechar acordos e parcerias com instituições privadas, tornando-se organizações públicas não estatais (BRASIL, 1995). Nessa perspectiva (EVANGELISTA, 2019) afirma que

Tais ideias ganharam relevância no Governo de Collor de Mello (1990-1992), do Partido da Renovação Nacional (PRN), tendo se realizado plenamente nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com medidas em vários âmbitos: reforma do Aparelho de Estado, reestruturação produtiva, flexibilização das leis trabalhistas, privatizações, terceirizações, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, parcerias público-privadas.

Atualmente, a inserção do setor privado na educação pública brasileira tem diferentes faces, mas pode ser identificada em vários âmbitos, seja na organização da administração escolar com a presença de organizações sociais, ou na aquisição de materiais pedagógicos pelos estados ou municípios. É interessante lembrar que, ao mesmo tempo em

que o poder público reconhece a inserção da lógica privada em seu setor como uma parceria, para o privado, o mesmo é visto como uma técnica fundamental de sobrevivência.

No contexto brasileiro, o repasse das políticas sociais ao Terceiro Setor, o qual denominamos de Terceiro Setor Mercantil (PERONI, 2015), é uma das estratégias utilizadas pelo Estado, abrindo espaço para a atuação dessas instituições como ONGs, fundações, institutos e, organizações sociais.

Essas considerações permitem evidenciar que os aparelhos privados de hegemonia – APHs, se tornam modelos para o setor público, concordando com (FONTES, 2018) ao problematizar que inúmeras vezes, “a ‘gestão privada eficaz’ envolve a suposição de que há uma qualidade distinta nos empresários: eles seriam melhores, mais eficientes e mais eficazes por seus resultados”, naturalizando a ideia de que a parceria público-privada precisa de fato existir pois, o serviço público educacional sozinho é menos eficiente. Partindo assim do pressuposto neoliberal que coloca o Estado em crise, e não o capitalismo. Nessa perspectiva, (PERONI, 2013) enfatiza que

A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Diante de todo o processo neoliberal que se insere no país há anos, as atuais reformas propostas para a educação pública passam a ser a formação de professores para atuarem na educação básica. O tema tem gerado muito debate em nível nacional e, na justificativa de sua atuação, a lógica privada está cada vez mais organizada para conseguir gerir as políticas públicas educacionais, expondo problemas na qualidade de ensino com o objetivo de assumir tarefas do setor público.

Interesses privados na Educação Especial e formação docente

No Brasil, a inclusão tornou-se um ideal a ser conquistado, após o Estado entender que ela atende de forma eficiente aos princípios do sistema político e econômico, no qual hoje conhecemos como neoliberal. Nesse ponto de vista, os princípios da educação inclusiva servem apenas

para fortalecer o sistema político e econômico, onde só o que importa é incluir todos em uma espécie de mecanismo educacional.

Colocando as informações em uma linha histórica, é preciso focar na conferência de Jomtien, que foi realizada em 1990, que contou com a participação da UNESCO e a UNICEF, e com apoio do Banco Mundial e de várias ONGs. Essa Conferência resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

Após isso, em 1994 em Salamanca na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação Especial, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, considerada inovadora porque, proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 em Jomtien. A Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação. Segundo o documento:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...]. (UNESCO, 1994, p.?).

Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo).

Após esses acontecimentos, a participação do setor privado na oferta de atendimento público da educação especial, foi reconhecida e justificada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995). A partir dessa reforma, foi elaborado o Marco Legal do Terceiro Setor, no qual as instituições especializadas de caráter assistencial voltadas para a educação especial, foram consideradas como organizações não governamentais – ONGs, sendo inclusive, citadas como parceiras do Estado nos Planos Nacionais de Educação – PNE. No (PNE, 2001) é certificado que

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais. (BRASIL, 2001).

No ano de 2007, foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que, inicialmente obtinha trinta medidas que abrangiam diferentes níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. De acordo com o filósofo e o pedagogo, Demerval Saviani, o PDE é embasado na “pedagogia de resultados”, focada apenas no resultado final, como na lógica do mercado, em que as condições de trabalho dos professores não são levadas em consideração.

Em 2014, o Congresso Federal garantiu o Plano Nacional de Educação – PNE, com o intuito de orientar e investir melhorias na educação brasileira. Este estabelece vinte objetivos a serem almejados durante dez anos. O PNE engloba desde a educação infantil, e educação

especial, à formação continuada de professores. Logo, os principais desafios são encontrados na alfabetização, inclusão, formação continuada e o ensino profissionalizante para adolescentes e adultos.

Ao analisar o PDE e o PNE, segundo as definições do MEC, percebe-se várias similaridades. Porém, o PDE é voltado para o lado mais social. Pela semelhança, fica claro que há uma tentativa de corrigir as falhas na educação do país com a criação de vários planos, resoluções e documentos. Contudo, desde que são aprovadas, o problema maior está na forma em que o Estado coloca todas ações em prática.

A meta 4 do PNE de 2014, menciona que a educação especial se constitui por políticas públicas que visam a garantia da matrícula, permanência e aprendizagem em uma educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Analisando todas propostas do plano, é possível notar que as parcerias público-privadas são meramente estimuladas pois, as estratégias da meta 4 do (PNE, 2014) afirmam

4.17. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral [...];

4.18. [...] visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível [...];

4.19. [...] a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Atualmente, há uma grande preocupação entre toda a construção histórica da educação especial no Brasil, que teve acordos para investimento de recursos públicos nas instituições privadas de caráter filantrópico, e as recomendações dadas pelo Banco Mundial para a Educação Especial. Ou seja, a lógica neoliberal mais uma vez incentiva a privatização dos serviços que são públicos, no campo educacional, enquanto órgãos respeitados como a UNESCO, garantem que há razões de cunho social e econômico para que se desenvolva um sistema educacional mais inclusivo.

Sendo assim, mesmo que na Educação Especial a política inclusiva esteja matriculando a população alvo dessa modalidade educacional nas escolas regulares, e o atendimento esteja ocorrendo principalmente pelas

escolas públicas, as instituições com atuação exclusiva na educação especial, que atendem majoritariamente aos alunos matriculados em escolas especiais, estão recebendo recursos públicos de forma gradativa.

A expansão do setor privado ocorreu de forma rápida, principalmente por receber recursos públicos. Com o tempo a lógica privada também percebeu que a formação de professores seria vantajosa, e investiu-se nela, formando professores em massa, desconstruindo sua essência docente e tornando-os imitadores de suas propostas.

O setor criou aparelhos privados de hegemonia - APHs dedicados a formação docente em forma de institutos, fundações, ONGs, etc... Entre eles, podemos citar alguns exemplos que tem se destacado nos últimos anos como: Instituto Península, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Vale, entre outros, promovendo a formação inicial e continuada de professores. O que para eles é vantajoso, para o magistério é a criação de um novo formato docente, o professor “gerenciado”. Ou seja, torna-se uma forma de conter a classe trabalhadora, inviabilizar a consciência política desse profissional, e acabar com o pensamento na escola pública em todas as categorias:

pela política do livro didático; pelo sistema de avaliação em larga escala; pelo achatamento salarial; pela diminuição dos concursos públicos; pelo excesso de horas-aula; pelo grande número de alunos em sala; pelo não pagamento do piso salarial nacional; pela carência de plano de carreira; pela capilarização dos contratos temporários; pelas diretrizes curriculares; pelo neogerencialismo escolar; pela articulação dos interesses internos e internacionais à formação e ao trabalho pedagógico; pelo pagamento da formação inicial e continuada em escolas de nível superior não universitárias e, lamentavelmente, pelo esvaziamento teórico-prático de sua formação na modalidade EaD (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2018, p. 5).

Com a atuação do setor privado na educação, (FREITAS, 1995) indica que o “ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador”. Nessa perspectiva, entende-se que a nova escola necessitará de uma didática diferente, que cobra um novo perfil docente. Assim,

(...) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados - a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional (FREITAS, 1995, p.127, grifos do autor).

Freitas já nessa época, deixava explícito que a proposta da lógica privada desqualificaria o trabalho docente. Assim, é importante destacar que, quase trinta anos após os primeiros passos da relação público-privado no país, os professores, mais do que nunca, se tornaram alvos do bombardeio em que as parcerias tem promovido contra a escola pública. Atualmente, tem-se observado que, quanto mais é elevado ao centro da política educacional, a eficácia da escola pública e sua qualidade do ensino, mais sua formação e práticas pedagógicas são abatidas pelas políticas que se formam. São questões que se imbricam e se desdobram em outras tantas e que na realidade deveriam levar a uma direção, a um objetivo comum: tornar a educação pública de qualidade, como um bem comum e valioso para as gerações futuras.

Considerações finais

Nesse artigo, apresentei alguns indicadores que auxiliam no debate sobre como o privado redefine papéis que deveriam ser apenas do Estado, e que modificam a democratização da escola e da educação básica pública. O neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, ainda mais o conteúdo político da cidadania, vendo alunos e pais como consumidores.

A tentativa de compreender as relações entre o setor privado mercantil e o setor público, tanto na educação especial quanto na formação docente, me levou a observar diferentes aspectos que contribuem para a efetivação dessa relação. Na educação especial, a lógica privada esteve constantemente presente nas políticas públicas educacionais, sempre como característica a ideia de ser uma parceria assistencialista e de “caridade” em relação as pessoas com deficiência. Na formação de professores, o setor interfere como formador, no intuito de capturar lideranças e moldá-las, ou seja, com o objetivo de apagar a militância docente.

As questões levantadas até aqui, mostram que essa relação entre a lógica privada e o setor público, seja a partir de parcerias ou por outras formas de gestão, acontece “mediante a instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública e da escola” (CAETANO, 2018).

Assim, a proposta neoliberal coloca a campo educacional em um livre mercado, alimentando uma falsa ideia de que o setor privado é sinônimo de qualidade. Nela, a educação especial passa a falsa ideia de liberdade e inclusão, mesmo em tempos de políticas de educação inclusiva. Enquanto a formação de professores torna-se utilitarista, e o seu papel passa a ser ressignificado. Contudo, há de se analisar as lutas de pessoas que acreditam que a educação é a base para mudar esse quadro social que se apresenta hoje, assim como perceber as tentativas de mudanças que já aconteceram que, se por um lado tem como consequência a continuidade da relação de poder, por outro vem conduzindo as ações do sujeito na sociedade em que ele está inserido. Nesse contexto, é importante ressaltar a relevância da pesquisa para o tema, que precisa com urgência ser discutido, analisado e consequentemente modificado.

Referências

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

CAETANO, M. R. **Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores**. Charqueadas, RS: IFSUL, 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K.; SOUZA, Artur G. de. **Formação docente no Brasil pós-2000: lances de um massacre intelectual**. Florianópolis, SC: UFSC, p. 1-31, 2018. (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda; PEREIRA, Jennifer N. **Quando o capital educa o educador**: BNCC, Nova Escola e Lemann. Movimento Revista de Educação, Niterói, RJ: p. 65-90, 2019.

FONTES, Virgínia. **Sociedade civil empresarial e a educação pública – qual democracia?** XXII Encontro Estadual do Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. 2018.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. INEP. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

SANTOS, E. O. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

CAPÍTULO 5

RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE

Maria da Glória Lima de Araújo (UFPI-CPCE)
Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih (UFPI-CPCE)

Introdução

O cenário de pandemia causado pelo Novo Coronavírus (COVID-19), altamente contagioso, levou ao fechamento de estabelecimentos, tais como mercados, restaurantes, lojas e instituições de ensino. Estas últimas, inclusive, precisaram interromper as atividades de maneira imediata, em decorrência do alto contágio, o que levou as pessoas ao isolamento social para protegê-las de fato.

Com o isolamento social e a parada imediata das atividades realizadas em escolas e universidades, houve a necessidade de criar soluções rápidas e eficientes, a fim de evitar atrasos no processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, elas precisaram se reinventar no contexto educacional, sobretudo com o ensino remoto, cujo suporte principal é a tecnologia para a realização de aulas *on-line* que ocorrem de duas formas: assíncrona, em que podem ser assistidas em qualquer hora; e síncrona, que permite a interação com o professor naquele momento por meio de recursos tecnológicos, videoaulas, mídias sociais etc.

A realização do ensino remoto foi uma forma de minimizar os impactos na educação; logo, diversas questões surgiram em torno desse modelo que, para muitos, tem sido diferente da dinâmica à qual estavam acostumados. Isso evidenciou lacunas no planejamento da gestão quanto ao uso da tecnologia e na formação dos professores relacionada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), além das dificuldades enfrentadas por docentes, alunos e pais ou responsáveis.

Evidentemente, a relação entre professor e aluno impacta de maneira decisiva no processo de ensino e aprendizagem. Ela permite o diálogo e o desenvolvimento de relações afetivas entre ambos, o que contribui com a qualidade do processo educativo. Quando há a interação entre os sujeitos na sala de aula, o professor passa a conhecer melhor o grupo de alunos, ao compreender as realidades vividas por eles; verifica como aprendem; e atesta se as metodologias são eficazes ao adequá-las

a cada turma, a fim de atingir o objetivo principal da prática docente: a aprendizagem efetiva.

Percebe-se que vários docentes ainda não interagem com os educandos, cuja questão merece mais atenção em virtude da falta de incentivos ao professor, formação e preparação – isso leva a compreender a necessidade de envolvê-los e despertar o interesse pela aprendizagem. Dessa forma, ambos foram obrigados a se reinventarem no contexto educacional, o que causou uma transformação nas relações estabelecidas entre eles.

Discutir o contexto da pandemia no meio educacional é de extrema importância, por ser possível observar a dificuldade de professores, alunos e até mesmo dos pais ou responsáveis em lidar com tal realidade. Ainda que haja esforços dos profissionais da educação no intuito de despertar e envolver os educandos na construção do conhecimento, é visível a necessidade de um diálogo franco nesse contexto. Obviamente, a realidade diverge do ideal, em razão da falta de diálogo entre escola, Estado e família. Os papéis se confundem e, por vezes, recaem unicamente na figura do professor a responsabilidade pela formação não apenas institucional, como também integral do discente.

O interesse pelo tema se deu a partir da vivência do estágio de observação em escolas de rede pública e no Colégio Técnico de Bom Jesus, Piauí, além do contato direto com as aulas em modalidade remota, o que permitiu refletir a afetação do ensino e da aprendizagem. Nesse caso, é interessante mostrar como o professor lida com o ensino remoto, ao se comunicar com os alunos na modalidade *on-line*; quais os impasses encontrados nesse percurso; o que tem sido feito para facilitar o acesso dos estudantes aos meios disponíveis na Educação a Distância (EaD); e se eles têm se sentido encorajados a se expressar nesse contexto.

Para responder ao problema citado no estudo, há a seguinte questão norteadora: Quais os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem no cenário atual da pandemia, a partir da perspectiva docente? E, no tocante ao objetivo proposto, visa-se identificar os fatores que influenciaram o referido processo a partir do olhar docente, a partir de uma abordagem da pesquisa qualitativa também sustentada em Minayo e Sanches (1993).

Como estratégia de investigação e coleta de dados, houve a aplicação de um questionário aberto com 10 perguntas sobre o ensino remoto por meio da plataforma *on-line* do *Google Forms*, de 14 de maio a

7 de junho. Os 60 participantes foram escolhidos conforme a experiência com o tema da pesquisa nos Ensinos Fundamental e Médio.

A revisão da literatura pautou-se nas seguintes temáticas:

Relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, fundamentada nos seguintes autores: Freire(1997, 2007); Santos e Silva (2002); Brait (2010), Veras e Ferreira (2010), Belotti e Faria (2010); Silva e Navarro (2012); Cadeira, (2013); Lopes (2017;; Pontes (2019); Tavares Melo (2020); Anjos, Oliveira e Souza (2018;; Costa, Oliveira e Dantas (2020).

Já a temática, Ensino Remoto no Contexto Covid -19, foi sustentada em:

Silveira etc all (2020); Moraes et all (2020); Oliveira, Gomes e Barcellos (2020); Almeida, Pedrosa e Avelar (2020); Almeida, Dablem (2020); Guizzo, Marcelo e Muller (2020; Bezerra (2020); Gatti (2020); Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020); Feitosa (2020); Gomes, Francisco Neto, (2020).

O Uso de Tecnologias na educação, que fez parte também da revisão da literatura; sustentou-se em: Aranha Filho (2015;; Morán (2015); Leite, Ramos (20170; Silva et all (2017); Cunha 2018; Gonçalves (2020); Sá e narciso (2020).

Dentre outros que abordam as temáticas.

A coleta de dados da pesquisa foi dividida em quatro blocos: informações pessoais e profissionais dos participantes em um primeiro momento; e, no segundo, terceiro e quarto, houve 10 perguntas relacionadas especificamente à relação entre professor e aluno, aos fazeres docentes no ensino remoto e à participação dos alunos sob a perspectiva docente.

Convém salientar que a relevância científica desse estudo se encontra na possibilidade de promover uma compreensão maior dos fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia. Por seu turno, a relevância social está associada às futuras intervenções no despertar do interesse para novas pesquisas acerca da temática.

Categorização dos dados

A partir da (re)leitura dos dados coletados, foi possível levantar as categorias de análise elencadas nos tópicos subsequentes.

Aspectos modificados na relação entre professor e aluno no contexto da pandemia e do ensino remoto

Essa categoria teve por objetivo investigar, por meio do relato dos professores, os aspectos modificados na relação entre professor e aluno no contexto da pandemia e do ensino remoto. Os elementos modificados na relação entre professor e aluno no contexto da pandemia e do ensino remoto foram descritos pelos professores com aspectos positivos e negativos, de acordo com as experiências vividas pelos sujeitos. Alguns relataram ser difícil, tensa, desinteressante, distante e até inexistente devido à falta de contato direto com os alunos, sem haver interação e diálogo frequentes, e outros relataram estar mais afetiva e harmoniosa.

Essa relação também foi definida como desafiadora porque o contato com os alunos é virtual e pelas diferentes condições de acesso. Outro professor disse que está menos interativa, devido às dificuldades do público-alvo em interagir, participar e responder questionamentos; por conseguinte, a atuação docente é ainda mais determinante, em que deve buscar formas de chamar a atenção e despertar o interesse para a aula. Relata-se ainda que o fato de não conhecer os estudantes torna as situações mais difíceis, pois o professor não sabe as dimensões da realidade vivenciada para poder intervir de fato – a relação existe apenas quando o professor busca o aluno, nesse caso.

Os professores citaram uma diferença na maneira de se expressar dos alunos durante esse período. Eles apontam mudanças do presencial para o remoto, como os menores índices participação, a desmotivação, o cansaço e a timidez, e os estudantes têm realizado as atividades por obrigação.

Ademais, os educandos se manifestaram às vezes por meio da linguagem digital com abreviações, gírias, *gifs* e figurinhas.

Ademais, quando o docente tem *feedback* que contempla as relações entre ele, o aluno e o objeto de estudo, há maiores índices de resposta.

Eram esperadas mudanças decorrentes das realidades encontradas nas escolas e vividas pelos alunos, em que o professor teve a difícil tarefa de captar os alunos juntamente com a escola. Porém, surgiu um problema: frequentemente, os estudantes não facilitam e tampouco interagem com o professor, seja por áudio ou vídeo, o que dificulta o entendimento acerca do alcance do ensino rumo a uma aprendizagem efetiva.

As respostas acentuaram também a importância de o professor dialogar com o aluno, quando abordaram suas perdas e dificuldades em

acompanhar essa modalidade educacional, muitas vezes por morar no interior ou não ter acesso e um meio de qualidade para assistir às aulas.

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) comentam sobre os impactos da pandemia na educação, com a relevância de discutir os efeitos desse contexto e do ensino remoto. Pontua-se a necessidade de diálogo sobre as mudanças ocorridas após a modalidade adotada emergencialmente; logo, é necessário falar sobre as diferentes realidades vivenciadas pelos alunos e as vantagens e desvantagens de tal ensino.

Um dos participantes da pesquisa esclarece que um dos relatos mais impactantes diz respeito a um aluno que não tinha condições de acesso à Internet para assistir às aulas e que dividia o celular com dados móveis com outros irmãos, enquanto outro declarou que não havia conversado com eles.

Belotti e Faria (2010) comentam sobre a importância de se conhecer a realidade dos alunos. A partir disso, o professor e a escola podem intervir e pensar em melhores métodos de ensino que atendam às necessidades de cada um, com vistas a uma aprendizagem de qualidade.

Nesses termos, é preciso refletir sobre o modelo de educação e a necessidade de mudar, buscar por novas metodologias que “falem a língua” das novas gerações, em virtude do crescimento constante da Internet. Vive-se em um mundo digital e, se as pessoas se adaptarem e terem estrutura para tal, será possível obter vantagens na educação.

Professores pontuaram que, entre os relatos dos alunos, foram citadas as saudades da aula presencial e do contato direto com os colegas. Mas também houve estudantes que se expressaram positivamente quanto ao ensino *on-line*, por gostarem das aulas ministradas. Silva e Navarro (2012) e Caldeira (2013) comentam sobre as relações de ensino e aprendizagem darem sentido e tornarem o processo mais prazeroso, o que contribui sobremaneira nesse viés.

Ou seja, quando os alunos têm liberdade para se expressar e o professor escuta os relatos deles, tal profissional os compreende melhor, assim como os problemas encontrados. Quando os aprendizes se sentem mais aliviados, eles consideram que a escola é muito mais do que apenas passar conteúdos, e o professor pode repensar a prática conforme a interação, além de conversar sobre as dificuldades causadas pelo ensino remoto para orientá-los e acalmá-los.

Um fator importante nesse contexto e que, de certa forma, interfere na relação entre professor e aluno, é a participação da família na vida escolar dos filhos, principalmente em um cenário de pandemia:

De acordo com Ribeiro, Rosso e Martins (2004), as relações familiares podem ter grande impacto no processo de ensino e aprendizagem, em que podem gerar comportamentos negativos nos educandos.

Diante dos papéis da escola e do professor, é importante destacar também a família que, nesse novo cenário, deveria estar mais presente na vida escolar dos filhos. Isso pode ocorrer com o monitoramento e a cobrança no tocante à realização das atividades, além do apoio e do incentivo aos discentes.

Há situações nas quais os pais se fazem presentes e influenciam positivamente na aprendizagem, uma vez que favorecem a relação entre professor e aluno; contudo, nem sempre a realidade é essa, pelo fato de vários deles não saberem ajudar os alunos nas tarefas ou precisarem trabalhar. Em um dos relatos, o professor H elenca diversos motivos pelos quais os estudantes não têm se dedicado às atividades remotas:

Outro professor aponta que o maior retorno dessas atividades é observado quando há o envolvimento dos pais com as atividades dos filhos. Várias respostas mostraram que o docente deve sempre manter contato, seja ao acompanhar, orientar e/ou cobrar o envio das atividades dos educandos. Percebe-se a influência da família no desempenho dos alunos. Na relação entre docente e discente, os pais ou responsáveis precisam compreender que a participação na vida escolar dos filhos é fundamental, ao perguntar como foi a aula, o que achou, se precisa de ajuda, enfim, que cobre a responsabilidade com as atividades e imponha uma rotina e regras.

O *feedback* das atividades e a participação dos alunos são relatados pelos educadores de forma variada entre as turmas, mas, em comum, são citados como não muito satisfatórios e sem ter o retorno esperado em alguns casos – os alunos, inclusive, não cumprem com os prazos de entrega, com a respectiva prorrogação das atividades. Um dos docentes expõe que, em comparação a 2020, houve melhorias nos índices de participação, com retorno daqueles alunos que tinham desistido do ano letivo e esperavam a pandemia passar, ao passo que outro profissional comparou 2021 com o início do ensino remoto ao afirmar que, atualmente, os estudantes parecem mais cansados.

No que diz respeito ao ensino híbrido, Cunha *et al.* (2018) o definem segundo a perspectiva do termo em inglês (*blended learning*) como o conjunto de estratégias que potencializam o ensino e a aprendizagem. Nessa conjuntura, o professor promove diferentes aprendizados segundo

a capacidade individual de cada aluno. Nota-se, assim, que a escola atendeu alunos presencialmente e de forma *on-line*, em conformidade às medidas de restrições adotadas na pandemia e as dificuldades no acompanhamento das aulas: no contexto remoto, os estudantes são menos participativos, interagem menos e entregam as atividades fora do prazo estabelecido.

Tais discursos coadunam os pressupostos de Belot e Webbink (2010), visto que o ensino remoto pode afetar o desempenho dos alunos, diante das dificuldades encontradas por professores e educandos que sentem falta do contato físico. É interessante saber o que o docente tem feito para minimizar os impactos observados, verificar as estratégias utilizadas para motivar os estudantes no desenvolvimento das atividades e entender como isso tem contribuído para o ensino e a aprendizagem.

Algumas estratégias citadas pelos professores para estimular o aluno se referem à criação de um ranking baseado na entrega e qualidade das atividades, com a humanização da relação entre docente e aluno para demonstrar preocupação com os aprendizes; ao monitoramento da participação; à identificação daqueles que não participavam das aulas; às gincanas *on-line*; e a outras atividades com premiações, olimpíadas, entre outras.

Um dos professores constata que a gestão da escola onde trabalha é competente e mantém contato com os pais dos alunos, disponibiliza o laboratório de informática para estes últimos fazerem as atividades e há diálogo constante. Tal discurso contempla a realidade daqueles estudantes que não possuem meios necessários para acompanhar as aulas em casa, mas nem todas as instituições apresentam estrutura adequada para recebê-los durante a pandemia.

Além disso, algumas escolas distribuíram *chips* de celulares para os alunos, implementaram um prazo maior para a entrega de atividades impressas e divulgaram comunicados sobre a importância de frequentar as aulas. Várias estratégias foram mencionadas pelos participantes da pesquisa, a fim de aumentar a participação e motivar os educandos, o que demonstra possibilidades de se adaptar e obter vantagens no ensino remoto.

Belotti e Faria (2010) e Freire (1997) dialogam sobre a necessidade de o professor pensar e avaliar a própria prática, juntamente com as relações estabelecidas no espaço educacional. Por isso, o docente deve questionar se os métodos de aulas são eficientes e alcançam os estudantes, para ele optar por melhores estratégias de ensino, voltadas à participação de todos.

Por meio dos relatos, notou-se uma mudança na relação entre professor e aluno no contexto da pandemia. Ao docente coube repensar as atividades e o fazer pedagógico, com a reconstrução do seu “ser” enquanto educador para se reinventar, além do estabelecimento de novas relações no ensinar e no aprender, agora de forma totalmente *on-line*. As reflexões sobre a própria função devem ser feitas de maneira constante, sobretudo em relação aos processos de aprendizagem impostos ao professor.

Dificuldades e desafios encontrados pelos professores no desenvolvimento das aulas remotas

Essa categoria permitiu nomear os desafios enfrentados por professores e alunos na perspectiva docente. Nas aulas remotas, por exemplo, foi possível perceber que vários docentes apresentaram dificuldades em se adaptar ao uso das ferramentas digitais. Alguns deles não citaram dificuldades nesse contexto, por estarem familiarizados, outros relataram inconformidades apenas no início das aulas remotas e houve aqueles que tiveram empecilhos por estarem em um processo de aprendizagem em relação às TDICs, algo visto de maneira positiva.

Tais aspectos são abordados por Guizzo, Marcello e Müller (2020). Apesar de as instituições buscarem se reinventar na educação, houve dificuldades no que tange a alcançar um ensino igualitário, uma vez que nem todos apresentam condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem com essa característica.

Em relação a obstáculos encontrados na realização do processo de ensino e aprendizagem, cita-se a dificuldade em acompanhar os alunos durante as aulas virtuais e saber se estão interessados e com um aprendizado adequado. E as facilidades indicam a fácil comunicação e a transmissão de conteúdo por meio de diferentes recursos educacionais.

Outros elegem as dificuldades em se adaptar ao uso das tecnologias, como a falta de acesso e de estrutura adequada (computadores e celulares) para os aprendizes acompanharem as aulas, o que acontece, sobretudo, com aqueles advindos da zona rural. Também há lacunas no suporte das instituições de ensino aos professores e no acompanhamento familiar, o desinteresse e a baixa participação dos alunos.

Para Torres, Costa e Alves (2020), o uso da tecnologia deve ser permanente no ensino, com o escopo de contribuir para o crescimento do conhecimento científico. O professor é um elemento indissociável do

processo com a adoção dessas tecnologias, ao mediar a aprendizagem dos educandos.

Essas ferramentas, juntamente às metodologias ativas, servem para enriquecer a prática docente e tornar o ensino e a aprendizagem mais ricos.

Formação de professores para a realização de aulas remotas e o uso de novas tecnologias e plataformas digitais

Essa categoria objetivou verificar as metodologias e ferramentas utilizadas pelos docentes, assim como o processo avaliativo propriamente dito. Os professores disseram que usam instrumentos do *Google*, como *Meet*, *Classroom*, *Forms*, *Docs* e *YouTube*; *OBS Studio*; *Zoom*; e meios de comunicação, a exemplo do *WhatsApp* e do e-mail.

Alguns usam plataformas disponibilizadas pela instituição de ensino onde atuam, tais como Canal Educação, Plataforma Gonçalves Dias da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC/MA), Sistema Bravo, Conexão Escola de Minas Gerais, entre outras.

Para Bredow e Hallwass (2020), o *WhatsApp* se mostrou o meio de comunicação mais acessível por ser prático e facilitar a prática pedagógica, além de permitir a maior proximidade com os alunos. Em meio às dificuldades, tal aplicativo auxilia na realização do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o professor deve continuar com o referido instrumento e outros a favor do trabalho realizado nas escolas, como informado neste excerto: Uso as ferramentas *Google* (*Classroom*, *Forms*, *Docs*, *Meet* etc.) e o *Zoom*. Para manter contato, basicamente as próprias ferramentas digitais já citadas, somadas ao *WhatsApp* e e-mail.

Entre elas, também é citado o *YouTube*: “Uso *Google Meet* para aulas, *Google Forms* para atividades e avaliações, *YouTube* para vídeos e *WhatsApp*. para manter contato, passar as orientações e tirar dúvidas” (INFORMAÇÃO VERBAL CONCEDIDA POR PROFESSOR S EM 2021 EM ENTREVISTA).

Ferramentas utilizadas pelos professores têm auxiliado na realização das aulas, diante da necessidade de continuar com as atividades escolares, especialmente no ensino remoto. Almeida, Pedrosa e Avelar (2020) defendem que indivíduos com baixas condições de acesso às aulas *on-line* utilizam telefone, cartas, e-mail, redes sociais e *WhatsApp*, além dos instrumentos mencionados pelos docentes; logo, há uma infinidade de meios de comunicação que podem contribuir com a educação.

Quanto às formas de avaliar os educandos de maneira remota, os professores mencionam diferentes métodos que englobam o desempenho, a dedicação, a participação, a escrita, a leitura, a pontualidade na entrega das atividades e as provas realizadas pelo *Google Meet* ou *Google Forms*, com base no modelo tradicional. Sobre isso, os participantes da pesquisa mencionam a existência de “padrões, avaliações, simulados, atividades, participação, porém a avaliação deve ser feita rotineiramente, observando toda ação do educando e é isso que uso como critério”.

Nesses termos, o professor precisa se basear em todo o processo de ensino e aprendizagem no momento de avaliar o aluno. Não se deve focar somente no quantitativo, mas também no qualitativo, com vistas à aprendizagem efetiva.

A avaliação qualitativa permite resgatar o aluno por meio de suas potencialidades e de diferentes formas, pois respeita as individualidades e vivências de cada um em meio à pandemia. Relações de ensino e aprendizagem possibilitam a construção desse processo avaliativo, principalmente quando se utilizam as metodologias ativas e as tecnologias direcionadas a melhorias no ensino.

As metodologias ativas e as tecnologias não relegam o professor a um segundo plano, com o intuito de substituí-lo (MORÁN, 2015). Sendo assim, deve-se pensar na formação e preparação docente voltadas a estratégias de ensino para as futuras gerações e conforme as mudanças na educação, com vistas a refletir sobre a atuação, dialogar com os alunos e conduzir a aprendizagem.

De fato, todos devem contribuir para enfrentar as dificuldades e fazer a diferença com uma educação de qualidade.

Algumas considerações

Debates atuais sobre a educação no ensino remoto levam a repensar as relações entre professores e alunos e a verificar como a educação tem sido afetada no contexto de pandemia, o que levou tais sujeitos a utilizarem ferramentas tecnológicas que há tempos deveriam estar implementadas no dia a dia.

A relação entre professor e aluno no contexto do Covid-19 e do ensino remoto se mostrou em diferentes aspectos – tensa, inexistente distante, harmoniosa e mais afetiva-, de acordo com as realidades vivenciadas pelos sujeitos. Houve mudanças na forma de expressão dos educandos durante o ensino remoto e os docentes conversaram com eles

sobre o cenário de pandemia na educação, o que acentua a necessidade de haver diálogo na escola. O desempenho e a participação dos estudantes se transformaram em decorrência das atividades *on-line*, em que houve a descrição sobre os modos como o professor buscou motivá-los de fato.

Em relação a dificuldades e desafios encontrados pelos professores no desenvolvimento das aulas remotas, alguns deles demonstraram familiaridade com as ferramentas, outros se adaptaram e houve aqueles que apresentaram dificuldades nessa adaptação. Mostraram-se obstáculos e facilidades na realização do processo de ensino e aprendizagem: dificuldade em acompanhar o aluno e saber se estava aprendendo; adaptação ao uso das tecnologias; lacunas no acesso e na estrutura (computadores e celulares), em especial aos estudantes da zona rural; falta de suporte das instituições de ensino aos professores e de acompanhamento familiar; desinteresse e baixa participação dos educandos. Quanto as facilidades, verificou-se maior versatilidade de recursos educacionais para a realização do referido processo com os discentes, por exemplo.

Para a execução de aulas remotas, os educadores usaram ferramentas do *Google*, como *Meet*, *Classroom*, *Forms*, *Docs* e *YouTube*; *OBS Studio*; *Zoom*; meios de comunicação (*WhatsApp* e e-mail, por exemplo); e outros meios. Tais instrumentos deverão ser utilizados e aprimorados para que o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade e faça a diferença na vida de professores e alunos.

Destarte, a importância deste trabalho se encontra no exercício de reflexões sobre o processo educativo formal no contexto da pandemia de Covid-19, com o intuito de modificar o ensino e a aprendizagem. Além disso, esta pesquisa pode contribuir para as práticas na área da educação, em se tratando de futuras intervenções e artigos relativos à mesma temática e objeto de estudo.

Referências

ALMEIDA, J. J. C. P.; PEDROSA, R. M. G.; AVELAR, I. T. M. O ensino remoto emergencial, suas implicações e desafios e o impacto causado às famílias das classes populares. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, Belo Horizonte, v. 2, n. 11, p. 1-6, 2020.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e239688, 2020.

ANJOS, C. C.; OLIVEIRA, J. S.; SOUSA, P. M. T. Relação professor e aluno no processo educacional. In: COLÓQUIO ESTADUAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 3.; CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 1., 2018, Mineiros. **Anais...** Mineiros: Unifimes, 2018, p. 21-23.

ARANHA FILHO, F. J. E.; FERFEBAUM, M. Tecnologias no ensino. **Ensino Inovativo**, São Paulo, v. esp., p. 1-6, 2015.

BACICH, L.; MORÁN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BELOT, M.; WEBBINK, D. Do teacher strikes harm educational attainment of students? **Labour**, Oxford, v. 24, n. 4, p. 391-406, Nov. 2010.

BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. Relação professor/aluno. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2010.

BEZERRA, K. P.; COSTA, K. F. L.; OLIVEIRA, L. C.; FERNANDES, A. C. L.; CARVALHO, F. P. B.; NELSON, I. C. A. S. R. Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, e359997226, 2020.

BRAIT, L. F. R.; MACEDO, K. M. F.; SILVA, F. B.; SILVA, M. R.; SOUZA, A. L. R. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, Jataí, v. 8. n. 1, p.1-15, 2010.

BREDOW, V. H; HALLWASS, L. C. L. **Aproximações via WhatsApp**: experiências, desafios e aprendizagens do ensino remoto emergencial. 2020. Disponível em: <<https://esacademic.com.br/wp-content/uploads/2020/10/APROXIMACOES-VIA-WHATSAPP-EXPERIENCIAS-DESAFIOS-E-APRENDIZAGENS-DO-ENSINO-REMOTO-EMERGENCIAL.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2021.

CALDEIRA, J. S. Relação professor-aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2013.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise

do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p.38-46, ago. 2020. COSTA, J. A. C.; OLIVEIRA, J. D.; DANTAS, D. R. **Metodologias ativas e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem**. Belo Horizonte: Poisson, 2020. (Série Educar, 40).

CUNHA, A.; SZUPARITS, B.; SILVA, B. G.; SILVA, B.; PAULA, B.; ANDRADA, D.; SOBREIRA, E. S. R.; ANTÔNIO, J. C.; MENEGALDO, K.; LIMA, K. M.; ALLAN, L.; BÉLEM, M.; PEREIRA, M.; DIANA, M. C.; MANDAJI, M.; REIS, V. **Crescer em rede**. São Paulo, 2018. (Metodologias Ativas, ed. esp.).

FEITOSA, M. C.; MOURA, P. S.; RAMOS, M. S. F.; LAVOR, O. P. Ensino remoto: o que pensam os alunos e professores? In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5., 2020, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GATTI, A. B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, Rio Claro, v. 35, n. 3, p. 21, 1995.

GOMES, J. S.; FRANCISCO NETO, M.; FRANCISCO, M. M. C. G. Perspectivas transdisciplinares em tempos de pandemia: o ensino remoto em resposta a crise do ensino. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 4, p. 1-18, jul./set. 2020.

GOMES, V. T. S.; RODRIGUES, R. O.; GOMES, R. N. S.; GOMES, M. S.; VIANA, L. V. M.; SANTANA, F.; SILVA, F. S. A Pandemia da Covid-19: Repercussões do Ensino Remoto na Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 4, e114, 2020.

GONÇALVES, V. COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, p. 43-53, 2020.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020.

LEITE, L. S.; RAMOS, M. B. A metodologia ativa no ambiente virtual de aprendizagem. In: SILVA, A. R. L.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (Orgs.). **Metodologias ativas na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

LOPES, R. C. S. **A relação professor aluno e processo de ensino e aprendizagem**. 30f. 2017. Produção Didática (Disciplina de Pedagogia) – Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-6.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2021.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018.

MORAES, H. L. B.; NASCIMENTO, S. M.; FARIAS, M. A. F.; SANTOS JÚNIOR, G. P. De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2020.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (Mídias Contemporâneas, 2).

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020.

PONTES, E. A. S. O professor ensina e o aluno aprende: questões teóricas no processo de ensino e aprendizagem de matemática. **Race: Revista de Administração do Cesmac**, v. 4, p. 111-124, 2019.

RIBEIRO, M. M.; ROSSO, A. J.; MARTINS, R. B. Violência doméstica: a realidade velada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125, jan./dez. 2004.

SÁ, A. L.; NARCISO, A. L. C.; NARCISO, L. C. Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA, 14., [s.l.], 2020. **Anais...** CILTec: [s.l.], 2020.

SANTOS, R.; SILVA, A. **Relação professor aluno**: uma reflexão dos problemas educacionais. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade da Amazônia, Belém, 2002.

SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, Araguaia, v. 3, n. 8, p. 25 -100, 2012.

SILVEIRA, S. R.; BERTONILI, C.; PARREIRA, F. J.; CUNHA, G. B.; BIGOLIN, N. M. **O papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19**. Belo Horizonte: Poisson, 2020. (Série Educar, 40).

SOUZA, J. C.; HICKMANN, A. A.; ASSINELLI-LUZ, A.; HICKMANN, G. M. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 382-403, maio/ago. 2020.

TAVARES, V. S.; MELO, R. B. Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital: o que pensam os jovens nativos digitais? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, e183039, 2019.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010.

A PANDEMIA DE COVID-19 E AS CONSEQUÊNCIAS PARA AS ATIVIDADES EDUCACIONAIS NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

Tânia de Fátima Teófilo (UFU)

Resumo: As instituições prisionais surgiram com o intuito de punir e ressocializar os infratores penais, utilizando a educação como uma das medidas necessárias para a ressocialização e, conseqüentemente, a inserção destas pessoas na sociedade. Entretanto, a realidade no sistema prisional brasileiro é bem diferente do que determinam as normas porque ele viola os direitos fundamentais dos indivíduos privados de liberdade com superlotação, saneamento básico ineficaz, ambientes degradantes e higienização precária. Com a pandemia de Covid-19, estudos atuais mencionam o aumento acentuado dos problemas existentes no interior das Unidades Prisionais. Além das questões relacionadas à saúde, a pandemia trouxe conseqüências também para a educação, uma vez que de 2019 para 2020 houve uma redução importante no número de indivíduos privados de liberdade que exerciam alguma atividade educacional. Este estudo busca analisar se houve conseqüências nas atividades educacionais dos encarcerados durante a pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Covid-19 nas prisões; direito à educação; educação na prisão.

Introdução

A educação como direito fundamental do ser humano é essencial nos estabelecimentos prisionais, está amparada em legislações penais (BRASIL, 1984) e educacionais (BRASIL, 1996), em consonância com o disposto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (BRASIL, 1994), que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil.

Julião (2013) destaca que no contexto educacional em estabelecimentos prisionais é importante, e necessário, direcionar-se à implementação de políticas públicas que efetivem tal direito. No entanto, percebe-se que este ainda não atinge a população prisional em sua maioria, haja vista que a fase de reconhecimento desse direito já foi superada com os seguintes documentos legislativos: Resolução nº

03/2009 do Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias (CNPCP) do Ministério da Justiça (MJ) (BRASIL, 2009); seguida pela Resolução nº 02/2010 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2010); e pelo Decreto nº 7.626/2011 da Presidência da República, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011a.).

O mesmo autor, Julião (2016), afirma que atualmente no Brasil os marcos legais reconhecem a diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos e lhes garantem a educação como direito humano fundamental e subjetivo.

Assim, a educação implementada no ambiente carcerário, como modalidade da educação básica para jovens e adultos, deve investir em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos apenados. (JULIÃO, 2016, p. 33).

No ano de 2011, por meio da Lei nº 12.433/2011, é efetivada a remição pelo estudo ao apenado pois, a cada 12 horas estudadas, é deduzido um dia na sua pena (BRASIL, 2011b.), e esta regra também é válida para aqueles que concluem uma etapa de ensino através do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

É possível identificar que nos últimos anos pesquisadores e educadores envolvidos com a educação no sistema prisional vêm discutindo a necessidade de estudar, elaborar e implantar um processo de escolarização, de acordo com as demandas específicas das pessoas privadas de liberdade, propostas político-pedagógicas que tenham como referencial a compreensão sobre o contexto prisional.

Em meio ao desafio de garantia efetiva do direito e construção de uma educação escolar própria ao sistema prisional, em janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública internacional, diante da rápida disseminação do vírus “coronavírus” ao redor do mundo, no dia 11 de março, quando a Covid-19 foi declarada uma pandemia.

Com a pandemia declarada, buscando controlar a disseminação rápida do vírus, a OMS (2020) lançou uma cartilha com medidas de prevenção da Covid-19, tais como: não haver aglomerações; utilização de máscaras; medidas sanitárias de higiene diárias; manter distanciamento;

e várias outras medidas de segurança e distanciamento para diminuir a transmissão, sendo uma dessas delas a suspensão das aulas presenciais e o fechamento das escolas, inclusive as localizadas em Unidades Prisionais.

De acordo com a UNESCO (2020), no início de abril de 2020, 193 países já tinham fechado suas escolas, afetando cerca de 90% do total de alunos matriculados em todo o mundo. Os dados fornecidos pelo DEPEN (2021) mostram que menos de 20% de pessoas privadas de liberdade exercem algum tipo de atividade educacional. Esses fatos trazem sequelas comuns a escolas em diferentes modalidades e, no caso, ao ambiente prisional que possui especificidades e questões próprias. Onofre (2017) afirma que a escola é um espaço significativo no ambiente prisional:

[...] a escola na prisão, assim como as demais práticas sociais ali existentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re) conquistar a cidadania. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando a figura do professor como ator importante na construção de espaços em que o aprisionado pode (re)significar o mundo como algo dinâmico e inacabado. (ONOFRE, 2017, p. 173).

É fato que a educação acontece melhor quando há vínculo, interação entre alunos e professores. Libâneo (1994), ao tratar da importância da aula no processo de ensino, enfatiza o desenvolvimento de habilidades oriundas da interação entre professor e aluno no ambiente escolar

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula, fazem parte das condições organizativas do trabalho docente [...]. A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. (p. 249).

No contexto da pandemia, as medidas de distanciamento e a impossibilidade de aulas virtuais afetaram ainda mais o desenvolvimento das atividades escolares devido a vários fatores como: infraestrutura física precária; ausência de iniciativa política; e tecnologias digitais da informação e comunicação ausentes no ambiente prisional brasileiro, entre outros.

Consequentemente, os processos de ressocialização, por meio da educação e as relações estabelecidas, não promoveram interação, indo na direção contrária da fala de Freire (1996), que estabelece uma relação direta de ensino aprendizagem entre os sujeitos, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 12).

Considerando o período pandêmico da COVID 2019, como foi garantido o direito à educação escolar dos sujeitos privados de liberdade? Houve redução de participação desse do público em questão?

Para responder a esses questionamentos optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental em legislações e normativas governamentais, por meio de resoluções, decretos e orientações de trabalho para o desenvolvimento de ações voltadas à educação frente à Covid-19, especificamente no sistema prisional, tendo como referência o Estado de Minas Gerais, para exemplificar possibilidades de desenvolvimento de atividades educacionais no período pandêmico, sem recorrer às tecnologias digitais de comunicação.

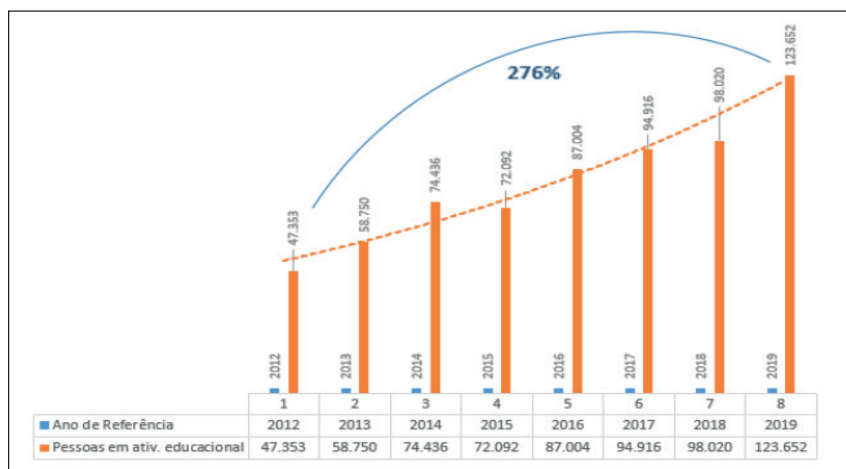
Sistema Carcerário Brasileiro e a Pandemia de Covid-19

Além dos problemas ligados à saúde dentro no sistema prisional, a pandemia de Covid-19 também trouxe impactos nos demais setores das Unidades Prisionais e tais impactos afetaram diretamente os processos de ressocialização. De acordo com (ROSSINI, 2015), a ressocialização é um modelo de política pública penitenciária, que busca reeducar e recuperar os presos, através do trabalho e da educação, de maneira que eles possam voltar ao convívio social, sem reincidir criminalmente.

No Brasil as políticas públicas voltadas ao sistema prisional utilizam-se de medidas que visam a recuperação e reabilitação da pessoa privada de liberdade através de programas de ressocialização (educação e do trabalho).

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, DEPEN (2020), referentes ao período de até dezembro de 2019, havia uma população prisional no Brasil de 748.009 (setecentos e quarenta e oito mil e nove), na qual apenas 16,53% exercia algum tipo de atividade educacional e, dentre elas, podemos citar a alfabetização, o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, atividades complementares, cursos profissionalizantes e remição pelo estudo. Contudo, importa destacar que mesmo que o índice de pessoas privadas de liberdade seja baixo, esses números vinham em constante crescimento, conforme os gráficos a seguir.

Gráfico 1. Indivíduos privados de liberdade em atividade educacional – 2012-2019



Fonte: DEPEN 2020.

É importante observar que de 2012 até 2019 houve um crescimento de 276% (duzentos e setenta e seis por cento) no número de pessoas privadas de liberdade que passaram a exercer alguma atividade educacional nas unidades prisionais.

Conforme o DEPEN (2020), em seu Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, referente ao período de janeiro a junho de 2020, ou seja, no período em que foi declarada a pandemia, apenas 12,28% da população carcerária continuou exercendo alguma atividade educacional, o que equivalente a 92.561 (noventa e dois mil quinhentos e sessenta e um).

O estado de Minas Gerais e a possibilidades de garantia de educação nas prisões frente à Covid-19

A educação básica no sistema prisional brasileiro é ofertada por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e abrange a alfabetização, ensino fundamental e médio, na forma presencial, sendo destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade convencional.

No estado de Minas Gerais há uma parceria entre a Secretaria Estadual de educação (SEE) e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. (SEJUSP), via acordo de cooperação técnica e

educação nos estabelecimentos prisionais e é organizada por ambas, de acordo com as legislações vigentes, tendo a Diretoria de Ensino e Profissionalização/ SEJUSP para fazer a mediação entre elas.

Para o cumprimento do ano letivo nas escolas estaduais de Minas Gerais, frente à pandemia, incluindo as localizadas em Unidades Prisionais, foi elaborado o Plano de Estudos Tutorados – PET.

Que engloba um conjunto de atividades semanais que contempla as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. O material foi construído conforme o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), de acordo com a Resolução CEE 470/2019. (VIANA; SILVA, 2020)¹

No estado de Minas Gerais, a educação a distância já era ofertada para privados de liberdade que realizavam cursos profissionalizantes, ou curso superior, sobre a aplicação desse tipo de ensino para garantir a educação básica no período Pandêmico. A SEE e SEJUSP, por meio da Diretoria de Ensino e Profissionalização em consonância com as legislações que amparam a educação em estabelecimentos prisionais, o PET foi aplicado

Na maioria dos casos, devido a questões de logística e segurança; o estudo está ocorrendo em celas e apenas com estes materiais, diferente de escolas regulares, que podem usufruir de possíveis aparatos tecnológicos, além de videoaulas. Em grande maioria, os materiais impressos são entregues aos alunos com a regularidade acordada entre a escola e a unidade prisional (semanal, quinzenal, etc.) para que o estudo seja feito em cela, salvo os casos em que a unidade consegue fazer a movimentação para que possam assistir a videoaulas e estudar em sala. Depois de entregues os materiais, os detentos fazem a leitura e os exercícios e devolvem o material preenchido para ser entregue ao professor, que corrigirá e dará a nota. (DEP, 2020). (VIANA; SILVA, 2020).

Diante dos dados coletados na Diretoria de Ensino e Profissionalização do Estado de Minas Gerais, 93% das escolas estaduais aderiram ao PET, que foi aplicado seguindo os protocolos de higiene emitidos pelo Ministério da Saúde.

¹ Artigo intitulado “A Educação Básica Nas Prisões de Minas Gerais Frente à Covid-19”, publicado na revista da Universidade Estadual de Minas Gerais - Direitos Humanos e Educação, dez. 2020, assinada pelas pesquisadoras Danielle Aparecida Barbosa Pedrosa Viana e Karol Oliveira de Amorim-Silva. Disponível em <<https://bit.ly/39QKAZT>>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

As demais escolas não aderiram devido às medidas necessárias para o contingenciamento da pandemia no Estado, que estabeleceu normas e regras, sendo que algumas unidades prisionais que possuíam escola tornaram-se porta de entrada para triagem da pandemia. Vale também destacar que muitos privados de liberdade foram beneficiados com prisão domiciliar, o que ocasionou a redução de atividades educacionais escolares.

De acordo com pesquisas realizadas, outros estados também se mobilizaram para que a educação nas unidades prisionais fosse garantida, e efetivada, durante a pandemia, sendo que 14 estados mantiveram o ensino regular semipresencial, e ou a distância, oito estados fizeram a manutenção da remição pela leitura, três estados adotaram atividades alternativas de aprendizagem e três estados deram continuidade aos cursos profissionalizantes.

Considerações finais

O sistema prisional brasileiro desponta teoricamente como essencial na busca pela ressocialização do preso, e de sua punição pela infração cometido. Entretanto, este tipo de formulação ainda encontra-se distante da realidade concreta. A pandemia que se alastrou no início de 2020 trouxe superlotação ao sistema de saúde, bem como a morte de milhões de pessoas, enquanto que nas unidades prisionais, devido a diversas situações específicas, também houve agravamento das condições de saúde dos indivíduos privados de liberdade, considerando que a superlotação é uma realidade deste sistema.

A educação no sistema prisional é o meio principal para se alcançar a ressocialização do preso e, conseqüentemente, sua inserção na sociedade. Considerando a educação dentro do sistema prisional, em 2019 apenas 16,53% exerciam alguma atividade educacional, um número relativamente baixo, se observado percentualmente.

Do ponto de vista educacional, a pandemia trouxe uma expressiva redução no número de indivíduos privados de liberdade que exerciam alguma atividade nas unidades prisionais, principalmente quando comparamos os anos de 2012 a 2019, período em que houve um aumento crescente no número de estudantes e, em 2020, uma queda importante. Isto posto, fica evidente que com a pandemia de Covid-19 houve uma redução importante no número de presos que exerciam alguma atividade educacional dentro dos presídios, caindo de 16,53%, em 2019, para 12,28%, em 2020.

Mesmo nos estados que de alguma forma se propuseram a garantir, e minimizar, os impactos da pandemia nas atividades escolares

no sistema prisional, é possível inferir que a redução foi efetiva; porém, mesmo que de forma tímida, houve ações para que o direito à educação desse público fosse garantido e efetivado.

Este estudo não se dá por esgotado, pois a temática em questão tem sofrido constantes transformações devido às consequências que a pandemia de COVID-19 deixou na população do mundo todo.

Referências

BRASIL. Lei de Execução Penal, Lei n. 7.210 de 11 jul. 1984. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Justiça. Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994. Regras mínimas para tratamento dos presos no Brasil. Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Resolução n. 3, de 11 de março de 2009*, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Disponível em: <www.mj.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. (2011a). Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. (2011b). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CNJ. Monitoramento Casos e Óbitos Covid-19. Covid-19 no Sistema Prisional de 16 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/06/Monitoramento-Casos-e-%C3%93bitos-Covid-19-16.6.21-Info.pdf>. Acessado em: 25 de junho de 2021.

CABRAL, P.; ONOFRE, E. M. C.; LAFFIN, M. H. L. F. Eja e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL - DEPEN. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Nota Técnica n.º 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/copy_of_SEI_MJ10792998NotaTcnica.pdf Acesso em 25 de junho 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL - DEPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: Acesso em 30 de junho 2021.

DIONÍZIO, Letícia Caroline da Silva. O AVANÇO DA COVID-19 NAS PRISÕES DE MINAS GERAIS E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Leya, 2014.

HUMANOS, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS. Declaração universal dos direitos humanos. v. 13, 2015. Acesso em 30 de junho 2021.

JULIÃO, E. F. Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade no Brasil. In: JULIÃO, E. F. Educação de Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade: questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 15-46.

JULIÃO, E. F. **Escola na ou da prisão?** *Caderno Cedes*. Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. – São Paulo: Cortez - (Coleção Magistério. Série formação do professor). 1994.

MACHADO, Nicaela Olímpia; GUIMARÃES, Issac Sabbá. A realidade do sistema prisional brasileiro e o princípio da dignidade da pessoa humana. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI**, v. 5, n. 1, p. 566-581, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Painel Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 30 de junho de 2021.

OMS, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2020). OMS: perguntas e respostas sobre o coronavírus. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/01/1702002>. Acesso em: 11 de janeiro, 2021.

PEDROSA, Viana, D. A. B., & AMORIM, Silva, K. O. de. (2020). **A Educação Básica nas prisões de Minas Gerais frente à COVID-19**. *SCIAS. Direitos Humanos E Educação*, 3(2), 44–62. Recuperado de <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5139>: Acesso em 30 de setembro, 2021.

ROSSINI, Tayla Roberta Dolci. O sistema prisional brasileiro e as dificuldades de ressocialização do preso. **Direito Net**, v. 6, 2015.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 14-33, 2011.

O TRABALHO DOCENTE SOB O OLHAR DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES

Aline de Jesus Peixinho (Universidade Federal de Uberlândia)

Jaqueline Martins de Lima (Universidade Federal de Uberlândia)

Valéria Moreira Rezende (Universidade Federal de Uberlândia)

Rogéria Moreira Rezende Isobe (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Introdução

O presente trabalho apresenta resultado de pesquisa que teve como objetivo analisar o trabalho docente na perspectiva de professores e gestores com ênfase nas experiências vivenciadas pelos sujeitos durante o ensino remoto emergencial.

Em março de 2020 as aulas presenciais das escolas públicas no Brasil foram suspensas por conta da pandemia causada pela Covid-19 que tomou proporção mundial. O Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020) reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública fazendo com que as secretarias estaduais e municipais de educação organizassem suas respectivas normativas para interromper as atividades escolares. Em decorrência da crise sanitária instalada e como forma de proteção à vida, as escolas tiveram que aderir ao ensino remoto emergencial escancarando ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar.

O cenário da pandemia ocorreu em um momento “bastante particular da vida política brasileira e, especialmente, da agenda educativa” uma vez que os recursos públicos “têm sido retirados das áreas sociais para o pagamento de juros da dívida pública que beneficiam os bancos e as empresas privadas” (OLIVEIRA e PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 721) Essas medidas agravam as desigualdades educacionais: “aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres” com condições de infraestrutura precárias (OLIVEIRA e PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 722).

No âmbito dessa política de descaso com a educação as condições de oferta do ensino remoto não são, portanto, as mesmas para todos. Pelo contrário, “elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros” (OLIVEIRA e PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 722).

Com o objetivo de analisar os impactos da pandemia no trabalho docente, este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada no primeiro semestre de 2021 em uma escola estadual de tempo integral de nível médio, no município de Descalvado, no estado de São Paulo. Trata-se pesquisa de abordagem qualitativa de caráter empírico e análise documental. O referencial metodológico se apoia em autores de referência sobre a temática.

Reflexões sobre o trabalho docente

A sociedade contemporânea pautada nos moldes do capitalismo tem eivado esforços para categorizar a escola nos moldes empresariais, enaltecendo os valores econômicos, acentuando as desigualdades sociais e reduzindo o trabalho do professor a uma atuação meramente técnica, mecânica e funcionalista.

Pooli e Ferreira (2017) denunciam a precarização e intensificação do trabalho docente, que se encontra imerso em questões burocráticas ou imediatistas, estabelecendo poucas relações com os elementos fundamentais da identidade profissional docente, alinhados às questões pedagógicas. Entende-se como trabalho docente:

[...] como uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros (OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, de acordo com Oliveira (2010), “o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação.”

Uma das especificidades relacionadas à carreira docente que mais tem sido fonte de regulamentação desordenada no Brasil é a jornada de trabalho do professor.

Para Marques e Abud (2008, p.79) a “jornada de trabalho é período de tempo diário em que o empregado está à disposição do empregador em razão do contrato de trabalho”.

Nesse aspecto para efeito de compreensão de como se compõe uma jornada de trabalho, utilizaremos o conceito proposto pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), já que a jornada de trabalho do servidor público, que deveria estar explicitada nos artigos da CF 1988, que tratam da administração pública, apenas remete à legislação específica, no caso da educação, a LDB que não contempla esse aspecto.

Em relação a diversos países latino-americanos (Argentina, Bolívia, Chile, México, Peru, Uruguai, Paraguai, Venezuela, dentre outros) o Brasil apresenta jornada semanal acima do que está previsto na média (37 horas). No Brasil, mesmo coexistindo diferentes regimes de jornada de trabalho docente – como, por exemplo: 10, 20, 30 e 40 horas – de maneira geral, prevalece a jornada de 40 horas semanais, que nas redes públicas, correspondem a dois cargos ou padrões de trabalho, já que, em geral, estes são definidos por um período – matutino, vespertino, noturno – correspondente à jornada de estudo dos estudantes. Nesse sentido, bem pontuam Carissimi e Trojan (2011) que:

[...] nesse aspecto, verifica-se uma carga de trabalho intensa, que revela, mais uma vez, a precariedade das condições de trabalho e de vida desses professores, que poderão, dependendo do regime no qual foram contratados, trabalhar além das 40 horas semanais. Um professor pode trabalhar em escolas particulares em um regime de 20 horas e mais um regime de 40 horas em instituições públicas. Pode ainda, trabalhar em dois regimes de 20 horas no serviço público, limite permitido constitucionalmente, e também 20 horas em uma escola privada, perfazendo assim, 60 horas semanais. (p.65)

Considerando a jornada de trabalho, pode-se inferir que se apresenta uma precarização das condições de trabalho, essas que por sua vez encontram-se legitimadas pelas políticas educacionais. Nesse sentido, o profissional docente enfrenta em seu trabalho contradições insustentáveis que de um lado valorizam a educação e o trabalho docente e, de outro, sobrecarregam e precarizam o trabalho dos profissionais.

A dimensão que ocorre na jornada de trabalho remunerada do professor é considerada uma das mais importantes da intensificação do trabalho docente, pois os trabalhadores docentes incorporam ao seu

trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade.

A valorização do trabalho docente depende de condições de trabalho adequadas, uma formação de qualidade e um sistema de avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes em sua prática. Porém, são escassos os estímulos para que a carreira seja atrativa, no que se refere às condições de formação, trabalho e salário. E as tendências políticas não têm indicado mudanças nessa direção.

Para Pooli e Ferreira (2017) o professor tem a precarização das suas funções, visto que assume diversos papéis, deixando de realizar aquilo que deveria fazer de acordo com a sua identidade profissional como planejamento escolar, currículo, dentre outras funções. Essa questão gera uma série de incertezas sobre o que é realmente a função desse profissional na complexidade do cotidiano escolar. Os autores destacam ainda que a identidade do professor coexiste de duas formas, a que é apresentada na sua formação no curso de licenciatura e com a que vai se estruturando na realidade escolar, em que assume funções conforme as demandas necessárias da escola. O que de certo modo vai se tornando insatisfatório o trabalho pedagógico que conseguem realizar ou quando nem mesmo cumprem as suas funções.

Esteve, Franco e Vera (1995) destacam os seguintes fatores que potencializam a precarização do trabalho docente: aumento das exigências ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização; desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola; ruptura do consenso social sobre a educação; aumento das contradições no exercício da docência; mudanças de expectativas em relação ao sistema educacional; modificação do apoio da sociedade ao sistema educacional; menor valorização social do professor; mudanças dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e condições precárias de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno; fragmentação do trabalho do professor.

O trabalho docente na ótica dos sujeitos escolares

A pesquisa foi realizada com três profissionais da Escola Estadual das Flores¹. Os critérios de inclusão que selecionaram os sujeitos foram: atuar em segmentos diferentes na escola sendo os participantes uma

¹ Nome fictício para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa

diretora, uma supervisora e uma professora do Ensino Médio; concordar em participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Trata-se de pesquisa qualitativa de caráter empírico. O corpus empírico se configurou na análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola recorrendo-se a Minayo (2008) para seu o exame minucioso. Também utilizamos aplicação de questionário aos profissionais da escola por meio de formulário do Google Forms, que foi construído juntamente com a docente. O questionário constituiu de três partes contendo a apresentação e objetivo da investigação; o termo de consentimento livre e esclarecido; e quinze perguntas fechadas e abertas abordando questões sobre a organização do trabalho pedagógico. O link do formulário foi disponibilizado aos participantes por meio de um e-mail e/ou mensagem no Whatsapp.

Os dados provenientes do questionário indicam o perfil de formação dos participantes os quais possuem pós-graduação em educação. Percebe-se a preocupação dos respondentes com a formação continuada como forma de ampliar os conhecimentos para uma melhor atuação nos espaços educacionais. Quando indagamos sobre o tempo de exercício na docência, obtivemos como resposta que as três respondentes atuam a mais de 10 anos na docência indicando ampla experiência na educação básica.

Respondendo a indagação: Em sua atuação na escola, você desenvolve a docência como esperava exercer quando estava na formação inicial? duas profissionais responderam que sim e outro não. É perceptível como a docência em seu processo inicial pode ser um momento em que o docente utiliza dos arcabouços teóricos acadêmicos na prática na sala de aula.

A partir do questionamento: Você considera que a sua formação acadêmica proporcionou saberes significativos para auxiliar a organização do trabalho pedagógico que você realiza na prática? De que forma? obtivemos a resposta uma profissional que afirmaram a importância da formação acadêmica assegurando que a função de educador requer uma sólida formação cultural, algo que a universidade proporcionou e foi de fundamental importância para a prática em sala de aula. A outra resposta menciona o ensino remoto uma vez que a educadora afirmou estar sempre aprendendo em relação às novas tecnologias. A terceira respondente declarou que a universidade ainda está distante da realidade da sala de aula e da escola pública de forma geral. Dessa forma, entende-se que as

respostas foram divergentes indicando a necessidade de reflexão sobre em que medida a formação acadêmica está distante da organização do trabalho pedagógico na escola.

A pergunta: O trabalho que você desenvolve na escola vai além do pedagógico? Exerce atividades consideradas como “desvio de função”? Se sim, quais? ocasionou duas respostas negativas e uma positiva sendo que essa última justifica o desvio de função devido à falta de funcionários.

As participantes responderam ainda à questão: No cotidiano da organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, o que mais lhe proporciona satisfação? E quais os maiores desafios a serem enfrentados? As educadoras apontaram a satisfação de perceber que a educação muda as pessoas para melhor com a proposta de transformar o mundo; contribuir para a formação cidadã dos jovens e a entrada dos alunos nas Universidades públicas. Com relação aos desafios indicam a falta de recurso financeiros, os medos e incertezas a respeito do futuro, bem como problemas familiares e emocionais e o ensino remoto que está sendo utilizado na atual situação de pandemia.

A respeito do planejamento das atividades escolares questionamos as entrevistadas: Como você organiza o planejamento de suas atividades para o desempenho de suas funções? Houve mudanças nessa organização para o ensino remoto? Se sim, quais? Ao analisar as respostas percebe-se que os educadores organizam o planejamento por meio de agenda semanal de acordo com um programa de ação e pelo plano de comunicação que alcance todos os envolvidos. No segundo questionamento, os respondentes indicam que houve mudanças na organização de suas atividades no ensino remoto com a aquisição de aparelhos tecnológicos, na acessibilidade de internet, dentre outros. Assim, fica claro que houve mudanças no desempenho das funções adaptando ao novo modo de ensinar e aprender.

A respeito da questão: Como você avalia a organização do seu trabalho no ensino presencial? duas profissionais alegaram ter uma intensificação na carga de trabalho e apenas uma acha razoável. Em relação à organização do trabalho pedagógico que realizam na escola todas indicam o planejamento coletivo como fator primordial para a melhoria do trabalho escolar.

Sobre a questão: Como você avalia a organização do seu trabalho durante a pandemia? percebe-se que duas profissionais indicaram um aumento na carga de trabalho e a outra acha razoável. Uma delas destacou a dificuldade ao usar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação para desempenhar a sua função. Destaca-se nas respostas a dificuldade

de interagir com as/os colegas de trabalho para a elaboração de um plano de trabalho coletivo, sendo que duas respondentes assinalaram esse problema. Ressalta-se ainda a falta de suporte dos familiares nas aulas do ensino remoto emergencial.

Considerações finais

As condições de trabalho são de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho docente e para a garantia da valorização profissional. No entanto, a pesquisa indicou que as dificuldades encontradas pelos docentes no ensino remoto emergencial expressam os problemas estruturais decorrentes das políticas de desmonte e precarização da educação: intensificação do trabalho docente; limitações tecnológicas; diminuição da participação dos alunos; desigualdades de acesso aos meios digitais.

Na atual conjuntura política, a precarização das condições de trabalho dos professores da educação básica, os baixos salários do magistério, as novas demandas de trabalho na gestão da escola, dos currículos e do ensino, as políticas oficiais de profissionalização, o estímulo a uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte do discurso oficial, que toma como objeto de governo a subjetividade das professoras, têm como efeitos a intensificação e a autointensificação do trabalho docente.

Referências

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6/2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília (DF), 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm

CARISSIMI, A. C. Ve TROJAN, A.R. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**. nº 10 agosto-dezembro de 2011 pp. 57–69.

ESTEVE, J. M.; FRANCO, S; VERA, J. **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona, 1995, Anthropos.

MARQUES, F.; ABUD, C. J. **Direito do Trabalho**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2013

MINAYO, M.C.S. (org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;

VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 19-37, jun. 2017.

OLIVEIRA, D. A. e PEREIRA JÚNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Vanuza Aparecida de Souza (E. M. Professor Oswaldo Vieira Gonçalves)

Vanilda Aparecida de Souza (E. M. Professor Oswaldo Vieira Gonçalves)

Michele de Oliveira Gonçalves Araújo (UFU)

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo discutir a concepção de Educação Inclusiva, a partir do debate acerca da inclusão na atualidade e dos desafios postos para esse paradigma. No segundo momento é abordada a formação de professores em Educação Especial tanto para o atendimento na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado.

O debate acerca da inclusão escolar, que vem ganhando grande número de adeptos, precisa ser analisado com certa cautela, uma vez que discursos produzem efeitos perversos. Ao afirmar que *todos são iguais*, ele confirma o projeto da Modernidade que, ao pregar universalidade e igualdade, repassa ao indivíduo a responsabilidade por seu êxito ou fracasso social. Laplane (2004), em suas análises críticas, demonstra que muitos efeitos negativos de discursos dessa natureza naturalizam o fracasso como um aspecto individual.

O discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflando e mistificando a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos (LAPLANE, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, é relevante considerar que tal discurso que propaga a Educação Inclusiva, assegurando a inserção das crianças com diferentes formas e graus de deficiência na escola regular. Tais aspectos fazem parte de um contexto de eventos e marcos organizados pelos organismos multilaterais e internacionais.

[...] Isso, no tocante à Educação Especial, pode ser ilustrado com a inserção do grupo de pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual no sistema regular de ensino, a qual ocasiona uma economia de recursos financeiros significativa para o setor público, que não mais investe em escolas especiais de alto custo, por suas pesadas engrenagens de caráter clínico. As escolas regulares já existem e a inserção destes alunos no seu interior, com a proposta Inclusiva, não onera seu orçamento (SILVA, 2009, p.117).

O desafio da Educação Inclusiva é um assunto que está muito mais à frente no âmbito das políticas educacionais do que nos relacionados às práticas pedagógicas que estão sendo implantadas nos espaços escolares que ocorrem embasados por ações que giram em torno de tentativas de acerto e erro. Cabe ressaltar que, para o sucesso de uma escola compromissada com a promoção de uma Educação Inclusiva, é necessária uma estrutura envolvendo recursos humanos e materiais.

A escola precisa do apoio de profissionais qualificados e de um conjunto de modificações estruturais relacionadas ao planejamento de ações e que envolvem, inclusive, a formação do professor para atender e enfrentar os novos desafios presentes no cotidiano das diferentes experiências de escolarização.

Cabe destacar que a proposta de uma Educação Inclusiva é uma realidade não apenas das escolas brasileiras, como também abrange todo o planeta. Neste processo, entretanto, é importante ressaltar que não se trata somente de matricular os alunos público-alvo da Educação Especial e/ou de estudantes originários de outros grupos sociais considerados excluídos/fragilizados nas escolas regulares.

Considerando que a inclusão escolar trata do direito de todos à escolarização, ela abrange todos os grupos sociais. No processo de formação docente, é imprescindível que rompa com visões equivocadas de Educação Inclusiva, como aquela que acredita que a inclusão escolar veio para substituir a Educação Especial de maneira que esta tenha sido substituída pela primeira, o que é um equívoco generalizado.

A Educação Especial não deixou de existir, nem foi reduzida a um serviço, apenas (o AEE); ela ainda existe, enquanto modalidade de ensino, de natureza: a) transversal, permeando todos os níveis e modalidades educacionais brasileiras; b) complementar e suplementar oferecida por meio do AEE ao seu público, preferencialmente, nas próprias unidades educacionais nas quais estes estejam matriculados.

Nesse entremeio, o projeto de Educação Inclusiva abriga a Educação Especial em seu interior, mas não se restringe a ela. Estudar a inclusão escolar obriga-nos a ampliar o leque de contextos envolvidos; portanto, este estudo trabalha com a formação de professores relacionada com os serviços da Educação Especial e a própria sua natureza enquanto área de conhecimento. Não se pretende, assim, pensar a relação da inclusão com os demais grupos sociais que ela se relaciona.

Por conseguinte, pensar a inclusão focada nas questões que envolvem o público da Educação Especial demanda que o discurso evolua do âmbito imaginário, desejável e se aproxime do chão da escola pública, ou seja, a instituição escolar precisa conhecer sua realidade, planejar-se para atender às necessidades dos diversos alunos que possui e não o contrário: realizar ações isoladas para posteriormente analisar os desdobramentos delas na realidade.

A construção de uma escola capaz de receber e escolarizar a todos demanda condições reais de flexibilização curricular. Para que essa flexibilização aconteça de fato, é preciso que se desencadeie um movimento de reformulação de objetivos, metas, princípios, conteúdos, metodologia, recursos e da forma de avaliação educacional. Necessita-se de uma reorganização nas estruturas curriculares e físicas da instituição escolar, não colocando a responsabilidade pelo sucesso e/ou o fracasso dos ideais de uma escola inclusiva somente no professor.

Nesse sentido, a revisão curricular, a reorganização dos espaços físicos da escola e os materiais adaptados e de recursos humanos são garantidos por leis, mas ainda se encontram distantes de serem consolidados, tendo em vista a falta de compromisso do Estado em relação ao financiamento público na área educacional.

Da mesma forma que se pensa em uma escola inclusiva com um novo paradigma, uma nova visão de educação, a formação do professor também necessita ser repensada. Deve haver uma formação que ultrapasse o tecnicismo e o conteudismo que ainda se encontram presentes na maioria dos cursos de formação (MESQUITA, 2007).

Sobre esse aspecto, não é suficiente ter apenas uma disciplina voltada para a Educação Especial nos cursos de formação de professores, visto que ela não conseguirá abranger todas as discussões necessárias para o desenvolvimento de habilidades profissionais num todo. No entanto, sua presença é essencial para a formação de docentes.

Em pesquisa realizada por Silva (2009), identificou-se que a existência da discussão sobre a formação de docentes para a Educação

Inclusiva, nas instituições públicas de educação superior da região Centro-Oeste brasileira, se encontra localizada em alguns cursos, com disciplinas isoladas, não fazendo parte das diretrizes da política institucional e dos regulamentos dos cursos de graduação. Muitos projetos institucionais de instituições federais de ensino não apresentam orientações específicas e gerais sobre a formação docente para a Educação Inclusiva.

Diante disso, a questão da formação de professores para acompanhar a implementação de diretrizes políticas conduzidas pelos princípios da inclusão escolar vem à tona, suscitando muitos estudos e debates.

Ressalta-se que a formação do professor para a Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva vai muito além de desenvolver habilidades e conhecimentos sobre as deficiências. Essa formação não requer apenas métodos de aplicação prática, mas abrange outras dimensões, tais como concepções filosóficas de sociedade, educação, escola e educando. Nessa perspectiva, uma proposta de formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva precisa ir além da simples “transposição” de saberes da Educação Especial para o Ensino Regular.

Entretanto, ao analisar as políticas nacionais de formação de professores que foram implementadas a partir das reformas educacionais em 1990, fica claro que há uma concordância com os objetivos da formação apresentados nas orientações gerais dos organismos internacionais e multilaterais. Sendo assim, percebe-se que o objetivo dessas políticas é instalar, nos processos de formação de professores, um modelo de profissional capacitado para a reprodução de tarefas que foram impostas pelas classes privilegiadas economicamente (SILVA, 2009). Na seção a seguir será aprofundada a discussão acerca das políticas de formação de professores destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Formação de professores em Educação Especial para atuação na sala de aula regular e no Atendimento Educacional Especializado

Pensar em práticas pedagógicas que precisam ser desenvolvidas com o público-alvo da Educação Especial requer repensar na formação dos professores que, em geral, tem contribuído minimamente para a educação desses alunos. Sendo assim, faz-se necessária uma reflexão sobre algumas questões relacionadas com o currículo de um curso de licenciatura e suas contribuições no atendimento às necessidades de formação do docente para atuar na Educação Inclusiva.

Considerar a diferença, a heterogeneidade e a importância dessas questões a serem tratadas dentro da escola é extremamente importante e deve fazer parte da formação do professor. Sendo assim, cabe aos formadores possibilitar que todo docente aprenda a investigar, a pesquisar e a produzir conhecimento por meio de diferentes leituras, recursos tecnológicos e materiais didáticos que poderão ser utilizados pelos alunos, o que contribuirá para uma atuação pedagógica mais ampla e autônoma (FREITAS *apud* RODRIGUES, 2006).

Libâneo (2005) propõe que a formação de professores seja pautada numa concepção crítica de reflexividade que se diferencie do pragmatismo e do tecnicismo, tendo como orientação teórica o interacionismo sociocultural. Nessa abordagem, o professor é quem constrói a sua realidade e possui uma atitude crítica frente às questões políticas, às contradições e às relações que estabelece entre a teoria e a prática. Nas palavras do autor, existe:

[...]a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2005, p. 70).

No entanto, esse cenário de novas exigências e cobranças deixa, muitas vezes, o professor como uma peça isolada de um contexto maior que precisa ser reestruturado. De acordo com Veiga (2002), se a formação de professores continuar centrada em modelos teóricos baseados na racionalidade técnica, a educação não terá as mudanças necessárias. A autora afirma que as políticas de formação de professores, como parte do pacote de reformas implementado a partir da década de 1990, trazem uma concepção de docente como uma espécie de tecnólogo do ensino.

Nesse sentido, a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva precisa se pautar não só na formação de especialista, mas de todos os profissionais da educação, com o intuito de reestruturar as práticas pedagógicas que visem o processo de inclusão educacional. Esse é um dos aspectos centrais para que, de fato, a inclusão aconteça (FREITAS *apud* RODRIGUES, 2006).

Em se tratando da formação dos professores para atuar na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, o documento

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do Ensino Regular, nas salas de recursos, nos centros de Atendimento Educacional Especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2007e, p. 11).

Na visão de Bueno (1999), a Educação Inclusiva precisa de dois tipos de profissionais: a) professores “generalistas” do Ensino Regular, com a formação básica, incluindo formação para trabalhar com a diferença; b) professores “especialistas” que desempenham sua função no atendimento às pessoas com deficiências e atuam como apoio ao trabalho realizado nas salas regulares que incluem esses alunos.

Além disso, o apoio do profissional especializado ao professor do Ensino Regular é de extrema importância para melhores acolhimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial.

Sendo assim, o docente especializado precisa ser capaz de oferecer suporte ao professor da sala regular, auxiliando-o no planejamento das aulas, na seleção dos recursos de acessibilidade necessários, na relação escolar com a criança e com sua família. De fato, algumas deficiências precisam de recursos materiais e arquitetônicos diferenciados, além de estratégias de ensino diferenciadas, para possibilitar a aprendizagem dos conteúdos para esses educandos. Essa parceria muito tem a contribuir com a reestruturação das escolas de Ensino Regular para que elas possam atender a todos os alunos, transformando-se em um espaço aberto à diferença.

Sem o apoio especializado, somente o oferecimento do espaço escolar para esses alunos não é o suficiente. É preciso uma escola que possa disponibilizar de fato condições de aprendizagem para que tais educandos se desenvolvam plenamente. Pautar-se apenas em leis,

decretos ou portarias que obrigam as escolas comuns a incluírem esses alunos em salas de aula comuns não garante a efetivação da proposta de inclusão (TURQUETI; SOUZA; CHINALIA, 2013).

A Educação Especial, sendo uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica à superior, juntamente com a formação de professores para atuarem nesses espaços escolares, é uma realidade que precisa ser repensada. É preciso refletir acerca da formação de professores numa perspectiva que vai além dos modelos de idealização de alunos, pois o direito de diferentes grupos, inclusive pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual, estão assegurados por leis que regem a educação brasileira (SILVA, 2009).

Nessa direção, cabe ressaltar que a formação do professor é indispensável, aliada às demais condições infraestruturais. Assim será possível avançar para uma concepção de escola na perspectiva de inclusão escolar de todos os alunos, inclusive aqueles que fazem parte do público da Educação Especial.

Considerações finais

Temáticas que tratam de inclusão não podem ficar somente nos cursos de graduação destinados à formação de professores, ou seja, nas licenciaturas. É preciso que elas sejam inseridas nas demais áreas de formação profissional (SILVA, 2009). Além da formação inicial, a formação continuada é uma importante estratégia para se refletir sobre a prática pedagógica e descobrir novas teorias e práticas que possam possibilitar o ensino para todos os alunos.

A formação docente tem sido tema de debates teóricos e de muitas políticas educacionais, com forte ênfase a partir da década de 1990, baseado no discurso de buscar melhorias da Educação Básica na perspectiva inclusiva. Entretanto, a formação de professores para atuar em diferentes níveis de ensino, num âmbito inclusivo, é um enorme desafio, uma vez que “[...] o direito de diferentes grupos, inclusive pessoas com alguma deficiência física, sensorial e mesmo mental, encontra-se assegurado nos documentos legais de que regem a educação brasileira” (SILVA, 2012).

Ao considerar que a Educação Especial se refere a uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, indo da Educação Básica à superior, isso resulta em inúmeras exigências para a formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Diante disso, a temática

formação de professores merece ser discutida de forma contínua, devendo estar presente no processo de implementação de políticas educacionais.

Atualmente, o modelo de Educação Inclusiva mexe com a estrutura de todas as escolas, trazendo para os professores muitas responsabilidades. Agora, o foco não está apenas no ensino, como também na maior atenção ao aprendizado, rompendo com uma formação meramente padronizada.

Dessa forma, é primordial a formação inicial do professor de maneira mais ampla e flexível, e não somente de forma mecânica, considerando o contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva. É preciso ir além do conteúdo e se aproximar das atuais perspectivas de ensino e de aprendizagem que estão em volta da prática docente. O papel do professor ganha, então, mais exigências e cobranças.

No que tange à formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, Silva (2012) afirma que nas Diretrizes são encontradas orientações vagas e imprecisas para tratar dessa temática. Para a autora, somente o Art. 2º, que aborda a organização curricular das instituições formadoras, traz como orientações à formação para a atividade docente: o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o aprimoramento em práticas investigativas; e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (SILVA, 2012, p. 239).

As lacunas das Diretrizes Nacionais para a formação de professores expressam a não interlocução com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, uma vez que apenas trazem uma referência no Art. 6º, parágrafo 3º, inciso II: “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002).

Além disso, Silva (2012) ressalta uma formação que atenda a todas as demandas da profissão docente, dentre elas a Educação Especial na perspectiva inclusiva, sendo inviável apenas o período de um curso de graduação. Pensar uma formação sólida em um curto espaço de tempo abre as prerrogativas de que a formação, na graduação, é “[...] apenas a inicial e que o processo de formação continuada irá responder por essas lacunas. Desenha-se um eterno transferir de responsabilidades, cujos resultados são sentidos na prática, em sala de aula, pelos alunos” (SILVA, 2012, p. 240).

Essa preocupação já tinha sido destacada por Glat e Nogueira (2002) ao afirmarem que, com frequência, os professores apontam que

os cursos de formação de docentes geralmente trabalham a teoria, não conciliando tais aportes teóricos com a prática. Essa queixa evidencia que, em grande parte, os currículos dos cursos de formação de professores se distanciam da prática pedagógica e não contemplam a preparação do professor de forma a capacitá-lo para trabalhar com a diversidade presente nas escolas.

Para os autores citados, faz-se necessária a oferta de condições que ofereçam ao professor uma formação sólida e integral, capaz de trazer mudanças para a sua prática pedagógica. Desse modo, será possível trabalhar numa sala de aula heterogênea, onde cada aluno é um ser individual e único.

Outro aspecto que precisa ser considerado nessa discussão diz respeito à concepção de Educação Inclusiva presente nos cursos de formação de professores, sobretudo nos Projetos Políticos-Pedagógicos. Tal fato precisa ser revisto a partir de uma reflexão política crítica e consciente.

Torna-se necessário conhecer o tratamento que as políticas públicas nacionais de formação docente oferecem à formação de docentes para atuar na Educação Especial nos dias atuais. Os textos legais trazem para o cenário educacional a figura do professor especializado, que é considerado o orientador e atua de forma indireta com o aluno, orientando o trabalho do docente capacitado que, por sua vez, é considerado o executor e trabalha diretamente com o educando (SILVA, 2009).

Com base nessa discussão, as políticas de formação de professores para atuar na Educação Inclusiva precisam ter em vista a preparação do docente para oferecer uma educação para todos. É necessário um profissional intelectual para lidar com as diversas situações, que seja capaz de investigar, sistematizar e produzir conhecimentos por meio de leituras diversas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos e análise de materiais didáticos a serem utilizados pelos alunos (SKLIAR, 2006; FREITAS, 2006).

A falta de formação docente no cotidiano das escolas tem causado grandes dificuldades. Mas não há como fechar os olhos para a realidade; é preciso investir na formação desse docente, com conhecimentos e experiências em escolarização de alunos com deficiência, para que ele possa atuar nos processos de formação de outros professores nos cursos de licenciatura (SILVA, 2009).

O silêncio em relação a essa temática ainda persiste, como ocorre nas políticas educacionais brasileiras. Diante disso e considerando a realidade como uma totalidade dinâmica de elementos inter-relacionados,

torna-se indispensável discutir e repensar os rumos das recentes políticas municipais destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, em especial a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007, recorte histórico eleito nessa pesquisa.

Referências

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 149-164.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Integração*. Ano 14, n. 24, p. 22-28. 2002.

LAPLANE, Adriana L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

MESQUITA, A. M. A. A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SILVA, Lázara Cristina. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2009.

SILVA, Lázara Cristina. A LDB, as Políticas Públicas e a Formação de Professores. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. (Orgs). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. 2ª Edição. Campinas, SP: Alínea, 2012. p.225-249.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 15-34. ISBN 85-323-0078-2

TURQUETI, A.; SOUZA, C. B. G.; CHINALIA, F. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. In: MARTINS, S. E. S. de O; GIROTO, C. R. M; SOUZA, C. B. G (org). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 57-69.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação** – doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CAPÍTULO 9

ARTE, INCLUSÃO E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): RELATO DE EXPERIÊNCIA

Viviane Prado Buiatti (IPUFU)

Mônica Rodrigues Cardoso (AUTISMO, ARTE E CULTURA)

Daniel Vieira da Silva (UNITRI)

Izis Guimarães Mueller (UFU)

Thais Oliveira Cunha (UFU)

Introdução

Amar: armas debaixo do altar santa é a gente quando lá fora faz frio e aqui dentro está quente – entre! Digo eu, hora de ser diferente, entre você e entre (Leminski, 2013).

Com a intensificação das políticas públicas, principalmente, a partir da década de 1990 sobre a educação inclusiva, questões como a participação e direito de todos na escola comum, a reestruturação desta, bem como da escola especial trouxeram como eixo a discussão sobre acessibilidade, equidade e efetivação de práticas inclusivas nos diversos espaços.

Em relação às correntes educacionais para o atendimento dessa população, Carvalho (2005) faz uma retrospectiva histórica. Descreve que, na antiguidade primitiva, a educação era centrada na satisfação das necessidades e, na antiguidade clássica, a influência do pensamento grego e da educação integral envolvia o corpo e o espírito, mas somente para os homens livres, os escravos e os guerreiros ficavam excluídos. Na Idade Média, a ideologia era inspirada pelo cristianismo e pela fé cristã, a educação era destinada ao clero e à nobreza, os trabalhadores aprendiam somente para a sobrevivência. Na Idade Moderna, o homem, interessado pela natureza, desenvolveu vários estudos em diversas áreas do conhecimento e, com a Revolução Francesa, surgiu o Iluminismo com o ideal de igualdade, liberdade e fraternidade e a teoria educacional afirmava o humanismo igualitário. Porém a igualdade representava o individualismo e a concepção universal de ser humano era dominante, uma vez que ele era responsável por seus esforços e méritos pessoais, e o lema completava as desigualdades: “à classe dirigente, educação

para governar; à classe trabalhadora, a educação para o trabalho” (CARVALHO, 2005, p. 23). Nesse cenário, com os ideais iluministas tem lugar o positivismo e, com ele, o otimismo pedagógico e a ideologia que preconizava a resignação, a educação para todos, mas, ao mesmo tempo, a afirmação da diferenciação pelas aptidões. Assim, as pessoas com deficiência eram consideradas inaptas e incapazes.

Nas políticas públicas, alguns documentos foram construídos a fim de pautar essa temática, sendo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) importante documento, elaborado pela Organização das Nações Unidas que visou dar voz a questões que comumente são ignoradas: garantir o direito e a equiparação de oportunidades para as pessoas com e sem deficiência (Cardoso, 2017). O artigo 1º da Convenção “define que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (Brasil, 2007, p. 1).

Sobre este texto, Cardoso (2017, 17-18) afirma que

É possível afirmar que as comuns situações de desvantagem que as pessoas com deficiência vivenciam rotineiramente são causadas por ambientes restritivos, ou seja, por ambientes que dificultam a comunicação, a mobilidade, o acesso a informações e a bens 18 sociais de uma vida autônoma. Nesse contexto, as desvantagens da rotina são confundidas como incapacidades individuais. É preciso então transformar a cena atual de restrições e propor ambientes mais favoráveis e adaptados às realizações das pessoas com deficiência.

Outros documentos importantes foram publicados como a Conferência sobre Educação para Todos (1990), nas primeiras linhas, estabelece: “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (p.1).

A Declaração de Salamanca (1994) propõe uma reestruturação na educação especial e, na introdução, adota como princípio:

Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras.

Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (...) No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2)

O documento dá outras providências às escolas especiais e declara que “as escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares” (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10). Descreve que cabe às escolas especiais atender a pequena quantidade de crianças, aquelas que não se adaptarem às classes ou escolas regulares e acrescenta que apenas uma pequena minoria de crianças tem-se beneficiado da escola especial e, neste sentido, faz uma crítica à estrutura da escola especial, propondo, assim, mudanças no que se refere aos seus princípios, concepções e práticas. Dispõe que o ensino regular é a forma mais adequada de atendimento a todos alunos com deficiência ou não, declara que são primordiais as alterações na educação especial, mas não defende o fim destas instituições (BUIATTI, 2013).

Ainda na década de 1990, a Lei 9.394/96 foi outro um dos marcos para a educação brasileira e traz, em um capítulo específico, o capítulo V, três artigos (artigos 58, 59 e 60) para a educação especial. Por educação especial, o artigo compreende como uma modalidade de educação escolar, que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O atendimento a tais pessoas caminhou para a reflexão na reestruturação da escola, estabelecendo possibilidades de atuação para

que as pessoas com deficiência possam estar inseridas com direito à aprendizagem, reconhecendo suas capacidades e limitações. Desta forma, as políticas públicas de educação especial e educação inclusiva, demarcadas nos documentos legais, convergiram para a legislação específica do Atendimento Educacional Especializado (AEE- Decreto nº7.611/2011) e intensificaram-se o debate da inclusão e o atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades nas escolas comuns.

O decreto do AEE introduz, no seu art. 1º, a garantia de um sistema educacional inclusivo como direito de todos. No inciso I, destaca a *igualdade de oportunidades*, ou seja, a educação inclusiva objetiva o acesso a todas as pessoas à aprendizagem e, assim, à participação efetiva no espaço escolar. Destaca-se, a nosso ver, a igualdade de oportunidades diferenciada da concepção de ensino “igual” para todos, concepção excludente, porém muito frequente no ambiente escolar, como exemplificado no modelo de escola que seleciona e classifica alunos por idade, estrutura curricular padronizada e práticas pedagógicas baseadas no ensino igual para todos (BUIATTI, 2013).

Pelo decreto exposto acima, o AEE abarca as pessoas com Transtorno do Espectro Autista como público da educação especial, o que significa que esta população tem o direito de frequentar o ensino regular nas escolas comuns e desfrutar do AEE em turno contrário. Esta legislação teve alicerce na publicação da Lei 12.764/2012 que proclamou a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, demarcando o direito destas ao processo de escolarização na escola comum. A referida lei descreve a pessoa com TEA:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

As pessoas com TEA, possuem o direito ao AEE que não é um serviço substitutivo à escolarização, é um atendimento especializado que visa trabalhar com recursos adequados para abarcar as necessidades individuais, auxiliando essa população ao acesso, permanência e inclusão na escola. As atividades realizadas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas ocorridas na sala de aula durante o processo de escolarização, embora ambas sejam parte do processo. O AEE é oferecido em horário oposto ao que estudantes frequentam a sala de aula comum, para que estes possam cursar continuamente o ensino regular, sendo que, nesta, terão acesso a todas as aulas ministradas ao restante da turma, pois o AEE funciona como complemento e/ou suplemento à escolarização (BUIATTI, 2013, p. 68).

Neste sentido, teoricamente esta demanda está na escola regular, mas questionamos se de fato tem participado do processo de escolarização? Martins e Monteiro (2018) destacam que os estudantes com TEA permanecem muitas vezes isoladas nos espaços e com utilização de estratégias rígidas que não levam em consideração o contexto de cada sujeito. Ações que se centralizam no déficit e na falta, o que para os autores vai à contramão de se “compreender a diferença não como anormalidade, mas como alteridade, possibilitando novas formas de interpretação e de relações” (MARTINS E MONTEIRO, 2018, p. 275).

Neste sentido, alicerçados na teoria histórico-cultural e, no autor Vigotski, o relato de experiência apresentado aqui expõe um projeto que visa a interlocução entre a arte e educação, sendo a primeira, instrumento/recurso de linguagem e significação que busca a ampliação de desenvolvimento e aprendizagem humana mediados por educadores.

Inclusão: projetos diferenciados e novos paradigmas

Vigotski (2000) ponderava que o psiquismo humano é construído pelos aspectos histórico e social, os modos de agir, pensar dos homens dependem, da interação destes com o meio físico e social. Segundo o autor, “a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social” (VIGOTSKI, 2000, p. 67). São as relações sociais nas quais o sujeito está imerso que explicam seus modos de ser no mundo.

O autor elaborou o conceito de funções psicológicas superiores, por meio de análise de seus experimentos e pesquisas. Estas funções

são construídas pela mediação social, quando o sujeito nasce, têm-se os processos psicológicos primários, estruturados por uma base biológica da psiquê, tais como: os reflexos, as reações automáticas, as associações simples, a memória imediata etc. Já os processos psicológicos superiores, como a atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento, surgem a partir de um desenvolvimento cultural, e são construídos na vida social, na mediação pelo outro (BUIATTI, 2013, p.118).

As funções psicológicas superiores são formadas pelas atividades de mediação, que possibilitam ampliar a compreensão e a atuação dos sujeitos sobre a sua realidade, sendo que estão sujeitas ao desenvolvimento cultural e às transformações histórico-social. O aprendizado é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como ressalta Facci (2004, p. 147), “o desenvolvimento ocorre, por causa da maturação do organismo individual, enquanto pertencente à espécie humana, mas, por outro lado, é o aprendizado que proporciona a interiorização da função psíquica”.

Nessa óptica, os educadores têm uma participação efetiva no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os aspectos trabalhados e organizados de acordo com a avaliação de cada caso dão espaço à criação de novas estruturas mentais, que fazem surgir nas atividades de estudo, orientação sistemática, flexibilização curricular, construção de projetos acessíveis, ou seja, a estruturação destes projetos é indispensável ao desenvolvimento intelectual e à internalização de experiências mediadas. Acreditamos que educadores que não fazem esta mediação não conseguem realizar um atendimento efetivo às pessoas público da educação especial.

Concordamos que oportunizar a escola para todos carece de uma prática que reconheça as diferenças que são inerentes e inquestionáveis a todos os sujeitos. A diferença não pode ser compreendida a partir da visualização de semelhanças, na comparação de pessoas, atos ou comportamentos. Para Silva (2009, p. 64), “a constituição do ser e de sua diferença define-se na consciência que o sujeito possui sobre si, demarcando a diferença como um fator individualizante e original por ser uma pessoa única”.

Nesse sentido, ao considerarmos a existência da diferença como um fim em si mesma,

não cabe aceitá-la ou negá-la, pois ela se impõe, se apresenta e repete originalmente em cada gota de água, que pode ser diferente, mas, nem por isso, deixa de compor o rio e o oceano, na lagarta que, apesar de passar pela metamorfose para transformar-se em borboleta, não perde sua “essência” e continua a existir de forma diferente, mas permanece compondo a natureza (SILVA, 2009, p. 65).

Vigotski (2000) destaca o vínculo e construção de projetos diferenciados que atendam as necessidades individuais, sendo a arte um recurso/signo importante de mediação. Martins e Monteiro (2018, p. 286) enfatizam que “no caso do aluno com TEA é importante o movimento da professora em atribuir sentido às ações e falas da criança e as respostas esperadas ou não que as mesmas suscitaram no processo interativo”. O educador atribui sentidos, tira a criança de seu movimento isolador e, ela pode buscar a relação, o outro, construindo novas possibilidades de aprendizado, reflexão e elaboração.

Experiências do estágio no Mundo Circo

A instituição

Parte fundamental na configuração do projeto que objetivamos relatar, foi habitar a instituição Mundo Circo como sede da proposta. O local em questão estrutura-se atualmente como uma escola de circo que objetiva proporcionar vivências circenses trabalhando aspectos físicos, psíquicos, individuais e coletivos, buscando o desenvolvimento da criatividade, espontaneidade, formação integral e qualidade de vida através da arte milenar do circo para crianças, jovens e adultos. Tudo isso com segurança, motivação, determinação e alegria.

Ao longo dos últimos 10 anos, dadas as infinitas possibilidades de atuação que ali se acomodam, pudemos experimentar diversas modalidades de trabalho que contemplam desde o ensino tradicional das atividades circenses, até o atendimento individual e especializado de crianças com deficiência. O espaço acolhe profissionais como educadores físicos, fisioterapeutas, psicólogos, pedagogos, psicomotricistas, artistas e arte educadores. E parte consonante nas demandas que se apresentam para esses profissionais, é a do atendimento/intervenção com as pessoas com TEA.

O Mundo Circo, é realmente um mundo de possibilidades para nós. O espaço físico nos possibilita criar, transformar e experimentar as mais belas ações em arte e cultura. Por estarmos nessa instituição acima citada e em relação/interesse direto com crianças e adolescentes, estamos de mãos dadas com o lúdico e com o brincar. Sabemos que a mediação e a ludicidade são basilares no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, isso ratifica a importância desse espaço brincante para a potencialização das habilidades estimadas, como criatividade, expressão, diversão, imaginação.

O cotidiano: tecendo diálogos

No projeto, são realizadas oficinas de circo, capoeira, dança, artes visuais e musicalização ministradas por arte educadores e acompanhadas pelas estagiárias do curso de psicologia da UFU. Cada arte-educador (a) ministra uma oficina de 50 minutos para um grupo de no máximo 04 jovens e crianças. Os (As) participantes das oficinas se aproximam do universo dessas áreas artísticas e têm contato com os elementos que as compõem, tais como: instrumentos musicais, movimentos da capoeira e da dança, aparelhos circenses, materiais de pintura, escultura, colagem, projeção e impressão.

A proposta do Mundo Circo é propiciar um espaço lúdico e promover atividades de imersão e vivência artística, na qual as crianças com TEA possam experimentar e se expressar através da relação com os elementos dessas artes sem a preocupação restritamente pedagógica de ensinar técnicas e conceitos. As oficinas são planejadas e propostas pensando em estimular o engajamento das crianças e sua interação com os materiais de modo lúdico e significativo. Ao entrarem em contato com os elementos da cultura podem ampliar suas funções psicológicas superiores.

Dentre os desafios está a dificuldade em conseguir o engajamento de algumas das crianças com o autismo nas atividades propostas, devido as particularidades que compõem cada caso. Enquanto algumas apresentam facilidade em participar das oficinas e manejar os materiais, outras precisam ser constantemente estimuladas a permanecer no espaço e, por vezes, conseguir que essa criança permaneça conosco os 50 minutos é em si uma grande conquista.

Os (As) arte educadores (as) precisam ter a flexibilidade e entender que suas propostas podem ser reinventadas pelos participantes – aspecto colaborativo – e, muitas vezes, uma criança faz algo que parece distante,

mas cujo resultado de sua ação se torna uma nova possibilidade de interação e engajamento de outra criança. Nas oficinas de artes visuais, por exemplo, diversas vezes a argila que tinha sido pensada para trabalhar modelagem virava tinta para pintar algum desenho, a linha e a agulha pensadas para fazer um bordado coletivo num tecido, pode se transformar numa instalação ocupando a sala inteira, etc. E, nesse processo em que os planejamentos são explodidos e multiplicados em outras probabilidades de interação, a função dos (as) mediadores (as) é acolher os diferentes modos de expressividade.

Foi assim, por exemplo, quando uma das crianças atendidas, que vinha sofrendo com recorrentes crises nas quais se mordida e levava tudo que estava ao seu alcance à boca, entrou na oficina e se interessou em brincar com a fita crepe esticada e colada pela sala por um participante da oficina anterior. Ela corria, se afastava da fita, depois se aproximava e colava as mãos nela, num deslocamento que lembrava a transposição de um circuito. Nós, mediadores (as) ficamos felizes com aquela ação aparentemente simples, mas que significava muito, pois a criança havia permanecido por duas semanas sem se relacionar com nenhum material.

Em outro episódio, uma criança habitualmente se refugiava no pula-pula e chorava quando era solicitado que saísse. Diante da repetida situação, a estagiária sobe no brinquedo, se aproxima aos poucos e diz o quanto ele estava assustado, faz contato visual e começam uma brincadeira em conjunto. Inseriu uma bola e solicitou que ele propusesse uma brincadeira, ele pensou e foi alterando o formato utilizado até o momento. Novas possibilidades foram criadas, o vínculo estabelecido. Sorriam juntos, pulavam e jogavam a bola.

Assim, o adulto atribui sentido às falas da criança, aos gestos e movimentos, e estas passarão a ter significado para a criança. No caso das pessoas com TEA essas situações de interação são fundamentais para o seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, o projeto auxilia na inclusão, pois ampliam as capacidades de reflexão, problematização, comunicação e interação, áreas que são muitas vezes confusas para esta população.

Considerações finais

Verificamos em nossa experiência que os discursos do “não sei” e “não consigo” são conceitos rígidos e precisam de muita insistência e mediação para serem transformados, pois as crianças foram, socialmente,

convencidas de sua inaptidão. No entanto, ressaltamos a necessidade do espaço artístico na quebra dessa concepção equivocada e inverídica, uma vez que ele incentiva que a criança ocupe um espaço de experimentação lúdica e sem os julgamentos de valor em suas expressões autênticas.

A utilização da arte como mediadora envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos que visam a criação de significações, exercitando a capacidade e constante possibilidade de mudança do ser humano.

No projeto do Mundo Circo, crianças e jovens com TEA não são vistas pelo seu diagnóstico, mas sim, pelas suas potencialidades e capacidades, evidenciando o vínculo, a interação com o outro e ao mesmo tempo com a arte. Corpo, movimento e a consideração pelas diferenças que são inerentes aos sujeitos envolvem todo o trabalho. Desse modo, esperamos que outros projetos sejam construídos nos diversos espaços da sociedade, que a inclusão seja efetiva e os direitos garantidos, tais como descritos na legislação.

Referências

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Decreto nº 6.949/07. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764** de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BUIATTI, V. P. Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais. **Tese de doutorado**, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

CARDOSO, M. R. O relato de uma vivência de sensibilização em prol da luta pela visibilidade e pelo protagonismo das pessoas com deficiência. **Trabalho de Conclusão de Curso**, Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

CARVALHO, E. C. R. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FACCI, M. G. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARTINS, A. D. F; MONTEIRO, M.I.B. Interações de alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola. **Comunicações**: Piracicaba, v.25, 2018.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. Universidade Federal de Uberlândia, tese de doutorado, 2009

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

SOBRE OS AUTORES

Aline de Jesus Peixinho

Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Pedagogia “Alfabetização na perspectiva de Educação para Relações Étnico-raciais (2018-2019). Concluiu pesquisa no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica - PIVIC -, direcionada a temática “Os fundamentos educacionais e filosóficos da Escola Nacional Florestan Fernandes”. Atualmente é membro do Programa de Educação Tutorial (PET), bolsista MEC do PET Conexões de Saberes Populações do Campo e Saúde: Afirmarções de Direitos (PET MAIS SAÚDE). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Marxismo - GEPHEM/HISTEDBR.

E-mail: *alinedejesus.peixinho@gmail.com*

Carolina Teles Rodrigues (Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho)

Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho em Uberlândia. Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (IFTM), Uberaba – Minas Gerais.

E-mail: *ctelesrodrigues@gmail.com*

Daniel Vieira da Silva

Graduado em Psicologia e Ciências Sociais. Mestrando no Instituto de Psicologia - UFU. Pós-Graduado em Psicomotricidade e Desenvolvimento Infantil, Pós-graduado em Autismo e Educação, Pós-graduando em Neuropsicologia. Professor Universitário na UNITRI e UNA nos cursos de graduação em Psicologia. Coordenador do Projeto Autismo, Arte e Cultura, do Mundo Circo e do Instituto Circo da Vida.

E-mail: *daniel.vieira@unitri.edu.br*

Izis Guimarães Mueller

Graduanda em Psicologia pela UFU, licenciada em História e Mestre em Memória, Linguagem e Sociedade pela UESB. Professora de história na rede municipal de ensino de Uberlândia, MG. Estagiária do Projeto Autismo, Arte e Cultura, do Mundo Circo e do Instituto Circo da Vida.

E-mail: *izismueller@hotmail.com*

Jaqueline Martins de Lima

Graduanda no curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia. Foi bolsista Voluntária no Subprojeto Pedagogia “Alfabetização na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UFU (2018-2019). Ex- bolsista da CAPES no Subprojeto Pedagogia “Alfabetização na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais” do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UFU (2019- 2020). Foi bolsista de iniciação científica financiada pelo PIBIC/ CNPq, na linha de pesquisa de Historiografia e História da Educação. Atualmente é bolsista de Iniciação Científica financiada pela Fapemig na linha de pesquisa Historiografia e História da Educação de instituições escolares, tendo como temática “CONTRADIÇÕES ENTRE ANALFABETISMO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: O GRUPO ESCOLAR ITUIUTABA, ITUIUTABA, MG, 1950”. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Marxismo - GEPHEM/ HISTEDBR.

E-mail: *jaquelinesr3465@gmail.com*

Lara Cristina Evaristo Rodrigues

Pedagoga pela Universidade Federal de Uberlândia; Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Estratégico; Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia; e professora da educação básica.

E-mail: *laraevaristo2@gmail.com*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9617060027911397>

Maria da Glória Lima de Araújo

Licenciada em Ciências Biológicas- Universidade Federal do Piauí- Campus Professora Cinobelina Elvas – UFPI-UFPI- Bom Jesus- PI

E-mail: *mariagloriaaraujo0820@gmail.com*

Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih

Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí Campus Profª Cinobelina Elvas.Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas- UFPI-CPCE Doutora em Educação Currículo- PUC/SP

Pesquisadora do Grupo: Políticas Educacionais e Curriculares- PUC/SP

E-mail: *mariliaabdulmassih@yahoo.com.br*

Marina Muniz Monteiro de Barros Soares

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa de Política da Educação.

E-mail: *marinammbsouares@gmail.com*

Michele de Oliveira Gonçalves Araújo

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Católica e Neuropedagogia Lato Sensu pelo Centro Universitário do Triângulo (Unitri). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Funcionária da rede particular de ensino, vinculada ao Colégio Nacional como educadora de referência.

E-mail: *micheleog@yahoo.com.br*

Mônica Rodrigues Cardoso

Se movimentando entre arte, cultura e saúde mental. É graduada em Psicologia pela UFU, especialista em Psicomotricidade e Acompanhante Terapêutica. Cofundadora e membro do Apiá Coletivo de Acompanhantes Terapêuticos, atua como psicóloga, acompanhante terapêutica e organizadora de eventos. Atua no Instituto Mundo Circo como psicóloga do projeto Autismo, Arte e Cultura, está no acolhimento das famílias e dos alunos, supervisão de estágio, planejamento e orientação de grupos de estudo.

E-mail: *autismoartecultura@gmail.com*

Raquel Aparecida Souza

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB). Mestre em Educação (UFU); Especialista em educação continuada e a distância (UnB) e Graduada em Pedagogia (UFU). Professora adjunta do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Polis), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Humanidades Digitais (NEPEHD), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação e Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais (NUFORPE). Editora da Revista Educação e Políticas em Debate (REPOD) no período de 2019 até os dias atuais.

E-mail: *eraquelas@gmail.com*

Rogéria Moreira Rezende Isobe (UFTM)

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

E-mail: *rogeria.isobe@uftm.edu.br*

Tânia de Fátima Teófilo

Graduada em Pedagogia e especialista em Pedagogia Empresarial pela Universidade Federal de Uberlândia- UFU, especialização em Educação em Unidades Prisionais pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente está realizando Mestrado em Educação na área de Política Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia. Atua como Analista Executivo Social – Pedagoga na SEJUSP- Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública – Presídio de Uberlândia I desde o ano de 2006 e Professora do Programa Municipal de Alfabetização de Adultos – PMAJA da Prefeitura Municipal de Uberlândia (alfabetização de idosos) desde o ano de 2012.

E-mail: *taniateofilo701@gmail.com*

Thais Oliveira Cunha

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Estagiária do Projeto Autismo, Arte e Cultura, do Mundo Circo e do Instituto Circo da Vida.

E-mail: *thais.olvcunha@gmail.com*

Valéria Moreira Rezende (ICHPO-UFU)

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente pesquisadora do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Trabalha com as disciplinas: Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio Supervisionado. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação e Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais - NUFORPE do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas - GEPPPOE. Desenvolve pesquisas em Políticas Educacionais com ênfase nos seguintes temas: Planejamento, Ensino Médio, Formação/ Trabalho Docente e Currículo.

E-mail: *valeria.rezende@ufu.br*

Vanessa Sandra Rodrigues

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia e graduanda em Pedagogia pela mesma instituição.

E-mail: *vanessarodrigues@ufu.br*

Vanilda Aparecida de Souza

Possui graduação em Pedagogia, Pós-Graduação Lato Sensu em Inspeção Escolar e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG. Atua como professora no Atendimento Educacional Especializado. Tem experiência na Educação Básica e Superior, atuando principalmente nas seguintes áreas: Política e Gestão em Educação - Educação Especial e Inclusiva - Educação à Distância. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES). Tem experiência como tutora a distância em curso de graduação em Pedagogia e em cursos de aperfeiçoamento, oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: *vanisouzza@yahoo.com.br*

Vanuza Aparecida de Souza

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (2001), Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). Atualmente é diretora escolar da Escola Municipal Professor Oswaldo Vieira Gonçalves. Atua principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, política educacional, educação à distância.

E-mail: *vanuzasouzza@yahoo.com.br*

Vilma Aparecida de Souza

Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (FACED/UFU).

Membro do Grupo de Pesquisa Polis, Políticas Educação e Cidadania da UFU e do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES) da UFU. Editora adjunta da Comissão Editorial da Revista Educação e Políticas em Debate. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1776641740982053>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9420-0908>.

E-mail: *vilmasouza@ufu.br*

Viviane Prado Buiatti

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). Mestrado e graduação em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU). Temas de estudo e pesquisa: educação especial e educação inclusiva, desenvolvimento humano, aprendizagem, dificuldades no processo de escolarização e formação de professores.

E-mail: *vivibuiatti@ufu.br*

REGÊNCIA E ARTE

EDITORIA

Diagramação * Impressão * Consultoria
Publicação de ebooks

(34) 99877-8816 

E-mail: regenciaearte@gmail.com
www.regenciaearte.com.br

