

WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/01/2022

**ARTIGOS ORIGINAIS
COM FOCO NUMA
EDUCAÇÃO MELHOR**

JANEIRO DE 2022 V.4 N.1



SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 1

Janeiro 2022

Publicação

Mensal (janeiro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 4, n. 1 (2022) - São Paulo: SL
Editora, 2022 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/01/2022

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

ENLAÇANDO ARTETERAPIA E PSICOPEDAGOGIA	
Cinthia de Carvalho Santos Seidel.....	4
PANDEMIA: O DISTANCIAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO	
Jéssica Gomes Frederico Nunes.....	11
MUSEU, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE	
Vanessa Villas Boas.....	24
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Renato de Brito Pereira.....	39
A FAMÍLIA NA ESCOLA E AS EXPERIÊNCIAS POSITIVAS COM A PARTICIPAÇÃO	
Izabel de Fatima Cazita Alves.....	48
A QUALIDADE DOS CONTEÚDOS EDUCACIONAIS NA INTERNET	
Maraiza do Carmo Carvalho.....	61
ESCOLA E SOCIEDADE (BRASIL)	
Leonardo César Mathias.....	71
LETRAMENTO E SEUS DESAFIOS NO SÉCULO XXI	
Jacqueline Palmira Silva Bonalume.....	77

ENLAÇANDO ARTETERAPIA E PSICOPEDAGOGIA

Cinthia de Carvalho Santos Seidel

[...] Trata-se a arte como mola propulsora, capaz de ser utilizada na obtenção de resultados benéficos à Psicopedagogia, como instrumentos associativos através das artes plásticas e da Arteterapia, para um melhor desenvolvimento dos aprendentes.

Alessandrini

A Arteterapia e a Psicopedagogia, no processo de ensino, atribuem outros valores, englobando toda uma configuração Emocional, Afetivo, Psicológica, Cognitivo do aprendente, ou mostra outros caminhos e outras possibilidades de “pensar” sobre a prática Institucional, possibilitando o desenvolvimento da Arte – psicopedagógica com uma identidade ética e comprometida com a intervenção. É importante ressaltar que a Arteterapia no olhar psicopedagógico, realizada na Instituição é diferente daquela que acontece na Clínica. Normalmente, a Intervenção Psicopedagógica tem uma função, uma intenção, que são determinadas, dependem de onde acontecem.

As práticas na Psicopedagogia Clínica, abrangem muito mais que a deficiência de letramento e alfabetização, ela é o elo entre os aspectos inconscientes que podem vir a consciência sobre a luz da Arteterapia, já a Psicopedagogia Institucional por sua vez, precisa desenvolver um ambiente que propicie essa relação empática com a própria relação e a prática, sendo um trabalho voltado para a Arte-Educação.

O espaço psicopedagógico tem que estar de acordo com o objetivo central da “dificuldade de aprendizagem da criança”, seja para a alfabetização, seja para o repasse de boas maneiras, ou com quaisquer fins educativos e a intervenção.

A Arterapia e a Psicopedagogia, em seu todo, são um período de aprendizagem significativa para a criança. O trabalho com o lúdico e a arte, pode ser feito de forma a reconhecer as questões da infância, despertando interesses, e como tentativa de estudar os assuntos de modo mais agradável.

A Arteterapia é um processo terapêutico que serve de recurso expressivo, a fim de conectar os mundos internos e externos do indivíduo, através de sua simbologia. Variados autores definiram-na como a arte livre, unida ao processo terapêutico, que transforma a Arteterapia em uma técnica especial, distinguindo-se como método de tratamento psicopedagógico, interligado no contexto da psicopedagogia - terapêutica como mediadora artístico.

Cinthia de Carvalho Santos Seidel



No entanto, observa-se a relevância de um trabalho voltado para Arteterapia em psicopedagogia clínica, sendo comum estabelecer em nossos dias, já que demoramos muito a intervir na prática psicopedagógica com nossos ensinantes, em função das necessidades da criança.

Os brinquedos, jogos dramáticos e recursos arteterapêuticos desempenham, neste período, um papel nuclear. Seu uso é de suma importância na estruturação do processo psicopedagógico clínico, tendo em vista a construção do conhecimento e do saber por parte da criança através do uso de brinquedos e jogos e atividades de expressão artística.

De acordo com Alessandrini (1996, p. 38):

É de suma importância o uso das artes plásticas, devido ao fato de que as mesmas podem elevar a autoestima do aprendente e melhorar no âmbito das dificuldades relacionadas com a aprendizagem, o recurso da arteterapia para diagnosticar, e precaver-se também de aceitáveis dificuldades, como forma alternativa de promover um aprendizado mais consistente e saudável, portanto essas linguagens plásticas, poéticas e musicais, dentre outras, podem ser mais adequadas à expressão e elaboração do que é apenas vislumbrado, ou seja, esta complexidade implica na apreensão simultânea de vários aspectos da realidade.

Esta é a qualidade do que ocorre na intimidade psíquica; um mundo de constantes percepções e sensações, pensamentos, fantasias, sonhos e visões, sem a ordenação moral da comunicação verbal do cotidiano.

Segundo Pain e Jarreau (1996, p. 13):

[...] o trabalho está centrado na pesquisa do sujeito para encontrar e elaborar um universo de imagens significantes de seus conflitos subjetivos. Esse procedimento obedece à hipótese da importância, para todo sujeito, de se dar meios de simbolizar os termos de um conflito. Considerando-se os obstáculos que impedem o acesso a esses meios são inconscientes ligados ao próprio conflito, superá-lo já é avançar no caminho da elaboração profunda. Além disso, o trabalho plástico constitui um cenário privilegiado para fazer viver no sujeito o encontro entre aquilo que Freud chamou “o princípio de realidade” e o “princípio de prazer”, visto que as leis da ideação estética devem achar um lugar de acordo. As estratégias do sujeito para obter a articulação entre as duas ordens constituem o ponto central da aventura artística [...].

A psicopedagogia, focada em uma visão multidisciplinar e interdisciplinar, apropria-se de outros campos do saber humano, como pedagogia, psicologia, psicanálise, sociologia, neuropsicologia, antropologia, linguística e áreas afins, com a função de ressaltar a importância da construção do conhecimento, e a Arteterapia ajuda a superação de problemas diversos inseridos em uma dificuldade de aprendizagem que é permeada também, com a ajuda desses profissionais.

Quando necessário for um acompanhamento conjunto de todos ou alguns desses profissionais habilitados cada um em sua área, mas que unidos por um mesmo objetivo: possibilita a melhor qualidade de vida ao aprendente em todos os aspectos socioeducacionais: nesta simbiose que é a aprendizagem.

A Arteterapia e a Psicopedagogia mostram esse Norte, como alternativa de obtenção de resultados satisfatórios a curto, médio ou longo prazo, dependendo das necessidades individuais de cada um, imbuído desse contexto artístico em uma troca constante de saberes e descobertas em prol da amenização do sofrimento do sujeito, assim como relata Alessandrini (1996, p.47):

Enquanto profissionais, agindo no campo da psicopedagogia, calcada em especial na arteterapia, necessário se faz que compreenda os diferentes fatores que contribuem para o aparecimento das dificuldades de aprendizagem, principalmente no âmbito escolar, a fim de diagnosticar e tratar o sujeito que não consegue aprender, que não deseja de alguma forma, aprender, através da anamnese, um primeiro encontro que ele tem com seus familiares e o aprendente, busca-se o olhar psicopedagógico e a escuta psicopedagógica, elementos facilitadores à percepção de prováveis fatores que ocasionaram "o não aprenderem", tal escuta, e tal olhar podem ser adquiridas com a utilização dos procedimentos artísticos, observando-se os traços desenhados e pintados, das falas, dos silêncios, dos gestos e do corpo, por fim em diversas manifestações expressivas do aprendente, o que deixa o ensinante ciente do que ocasionou a não aprendizagem, neste movimento investigativo.

Os trabalhos arteterapêuticos têm um poder homeostático - **Equilíbrio**, que geram saúde psicológica, o que deve ser verdade, quando o aprendente tem problemas de distúrbios mentais, distúrbios de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem, regido de um processo criativo, de crescimento, em uma Base Fenomenológico-Existencial e Psicopedagógica. Acreditando ser a própria pessoa em certos aspectos, corresponsável por sua saúde e superação.

Encontrando sentimentos que sejam pessoalmente relevantes e significativos em seus trabalhos e criações, a Arteterapia aponta possibilidades para as intervenções Psicopedagógicas, o psicopedagogo procurará conhecer a história pessoal do sujeito aprendente, observar o papel no meio familiar onde convive, tentará descobrir aspectos diversos da convivência diária que ele possui suas relações inter e intrapessoais e tempos de atuação destas ações, assim como afirma Alessandrini (1996, p. 49):

Esta intervenção psicopedagógica e arteterapêutica está também pautada em recursos psicopedagógicos nunca expressão plástica do educando que se trabalha, objetivando abrir alternativas que emergem em uma desinibição, chegando-se ao ponto onde está localizado o foco que o impede de aprender. O psicopedagogo deve conhecer as técnicas aplicadas pelo arteterapeuta, para ver quais são as técnicas necessárias para cada caso específico de aprendizagem e qual funcionará na a sua aplicabilidade com seus clientes.

O conhecimento das técnicas tanto expressivas quanto das Teorias Psicopedagógicas, deve partir de um autoconhecimento para trabalhar com mais segurança e rigor os conteúdos, estando sempre atento durante todo processo de criação do aprendente, ele se expressará através da escolha da técnica, da forma que constrói da fala e dos sentimentos expressivos durante a criação.

O Trabalho do Psicopedagogo e do Arteterapeuta, depende da competência, devendo encontrar uma ordem dos símbolos para a desorganização do sofrimento do sujeito-aprendente, que não precisa ter habilidade manual para exercer este trabalho o que está em evidência são os sentimentos que deixa emergir com esta ação.

Segundo Bernardo (2013, p. 19):

[...] Quando trabalhamos com o desenvolvimento do potencial criador, é deflagrado nos participantes desse trabalho um processo de transformação da personalidade que envolve a perda de algumas referências já consolidadas, que ao serem revistas podem perder a sua pertinência e a sua razão de ser, caso não sejam condizentes com as necessidades de seu momento atual. Isso libera um espaço interno que pode, então, se tornar como um vaso onde a semente do novo encontra condições propícias para germinar. Resta acessar estas sementes, facilitando o processo de abertura a novas possibilidades, aos potenciais ainda não trazidos à realidade, que correspondem também aos nossos sonhos e anseios [...]

A psicopedagogia é uma ciência que interfere como área do conhecimento, buscando em seus métodos e intervenções, uma alternativa de chegar-se ao saber, mesmo que por vias cognitivas que fogem do contexto comum do aprender em instituições educacionais, ajudar na prática psicopedagógica, dando continuidade ao aprendizado que por ora necessitava desta intervenção.

As práticas Psicopedagógicas e Arteterapêuticas são recursos que podem ser utilizados pelos psicopedagogos, a utilização das artes, como configuração de acolher o sujeito da informação. No decorrer do acompanhamento psicopedagógico, o aprendente irá adquirir, partindo-se da introspecção do sujeito em suas objetividades e subjetividades, onde as técnicas devem facilitar a obtenção de autoestima e autoconhecimento.

Conhece-se e conhecer o outro são ações primordiais em um fazer arteterapêutico/psicopedagógico, e que aconteça de forma intencional e participativo, em um diálogo que esteja inserido em parâmetros éticos, que essas intervenções fluam de acordo com a singularidade do sujeito em questão, em uma tentativa de descobrir o caminho que faz mais sentido para o aprendente e de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo e abrange com isto, sua psicomotricidade, emocional e afins. O aproveitamento certo para cada estágio de desenvolvimento, abre-se um leque de opções que facilitarão o saber.

Em seu fazer arteterapêutico, o psicopedagogo precisa traçar um quadro em que organize este tratamento, elaborando-se hipóteses e buscando-se "aberturas" que serão ou não válidas ao próprio aprendiz, não se esquecendo que é de suma importância ter-se um pensamento arteterapêutico por trás de todas as intervenções que se possam executar. No trabalho psicopedagógico, modificar a linguagem plástica, em linguagem verbal e trabalhando com os conteúdos dessa linguagem escrita e falada.

Ter um olhar clínico voltado também para a reação do sujeito ao contato com o objeto, embora os pareçam simples objetos inanimados, mexem conseqüentemente com suas emoções e o remete a um comportamento ali percebido, dando indícios por vezes do que o fez não aprender, recuar, desistir e não apoderar-se de autonomia mesmo já tendo ultrapassado os Estágios de Desenvolvimento.

De acordo com Ribeiro (1989, p. 48):

A Arteterapia e a Psicopedagogia pode ser utilizada como elo de interação entre os vários campos do conhecimento para o aprendente adquirir aprendizagem, em todas as faixas etárias que se fizerem necessário em determinadas situações que precise esta técnica ser aplicada, no âmbito escolar, empresarial, hospitalar e como simples tratamento direcionado apenas para um sujeito sem vínculos com nenhuma instituição, somente trabalhar o Ser humano e o e o "Dever ser".

Aprender, quando o objeto do nosso conhecimento nos é apresentado e em uma dialética, é ingressarmos em harmonia com o que é visto, mas para que esta aprendizagem de fato aconteça se faz necessário que estejamos motivados por esta vontade de conhecer, ávidos pelo desejo do novo, a fim de assimilar informações, construir e apossar-se deste conhecimento, em um dialogismo de construções intermináveis.

É fundamental a adaptação através das linguagens plásticas, poéticas ou musicais dos diversos materiais, o que antes era apenas vislumbrado, ou seja, ter compreensão necessária para entender a prática psicopedagógica, a complexidade que está subentendida nas diversas manifestações artísticas do aprendente.

Como também perceber este mundo psíquico do sujeito aprendente em suas subjetividades e individualidades, como seus mais ardentes sonhos, fantasias, desejos e visões, propondo então, uma abordagem psicopedagógica, a ordenação lógica através do tratamento psicopedagógico, dos fatos mostrados inconscientemente em seus desenhos e pinturas.

À medida que o psicopedagogo for trabalhando através da Arteterapia com seus aprendentes, irá percebendo os efeitos por entender que em uma pintura, quando flui, fluem ali, emoções e sentimentos dos quais facilita o processo da prática psicopedagógica.

Perceberá que quanto mais expressão, maior será o autoconhecimento e a autoconfiança, as pinturas, como o desenho, podem ser livres, de cópia ou dirigido. Com a pintura, trabalha-se também, a estruturação e a área afetiva emocional, chegando-se ao equilíbrio das emoções, e quanto mais diluída estiver à tinta, mais aflorado é o resultado emocional.

Facilitando a comunicação entre as possibilidades e limites próprios da ciência e a expressiva liberdade de criação da arte, fazendo ligações entre anseios gerados pelo mundo atual com o mais remoto passado, em prol de um desenvolvimento e superação de dificuldades de aprendizagem,

desenvolvendo o potencial humano, por meio de situações que favoreçam a leitura do mundo, de maneira mais ampla, rica, criativa e profundo.

A Arteterapia e a Psicopedagogia, buscam atuar sobre o diálogo por meio da prática de aprendizagem e integração congruente do sujeito na sua constituição: Afetiva, Cognitiva, Emocional, Social, Psicológica e Psicomotor. Dessa forma, direcionará o trabalho do psicopedagogo de acordo com o desenvolvimento biopsicossocial do sujeito/aprendente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALESSANDRINI, C.D. **Oficina Criativa em Psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ARTETERAPIA, Associação Brasileira de: <http://aatesp.com.br/arteterapia.aspx>. Disponível em 20/03/2016.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat (Org). **Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica**. 1ª ed. Curitiba: Ibpex, 2010).
- BERNARDO, Patrícia Pinna. **A Prática da Arteterapia: correlações entre temas e recursos: temas centrais em Arteterapia**. 4 ed. São Paulo: Arterapinna, 2013.
- BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada - Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- JUNIOR, João Francisco Duarte. **Por que arte-educação**. 8 ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

OLIVER, Lou de. **Psicopedagogia e Arteterapia: teoria e prática na aplicação em clínicas e escolas**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. **Teoria e técnica da arte-terapia – a compreensão do sujeito**. Tradução Rosana Severino Di Leone. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PSICOPEDAGOGIA, Associação Brasileira de: http://www.saopauloabpp.com.br/codigo_de_etica.pdf. Disponível em 18/03/2016.

READ, Hebert. **A Educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. 1ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Ana Rita. **Abordagens Psico-Terapêuticas por meio das Artes Plásticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14 ed. ver. E ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

PANDEMIA: O DISTANCIAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO

Jéssica Gomes Frederico Nunes

RESUMO

Por precauções sanitárias, a chegada da pandemia impediu a realização de aulas em classes presenciais, causando o afastamento de crianças do ambiente escolar. Os impactos dessa nova configuração entre março 2020 a fevereiro de 2021 foram diversos. Muitos deles, porém, nada mais são do que o agravamento de problemas já existentes. As crianças do Ensino Fundamental I tanto da rede municipal como da rede estadual tiveram dificuldades ao acesso às plataformas de ensino o causou certamente grande defasagem na aprendizagem. O maior obstáculo foi o suporte às famílias das crianças, já que a escola não pode ser mais usada da mesma forma como local de alimentação, a desigualdade social e problemas de muitas famílias por não terem estrutura foram amplificados. Para as crianças do Ensino Fundamental I ainda mais do Ciclo de Alfabetização, se tornou mais preocupante. As crianças em fase de alfabetização já com dificuldades só aumentaram, pois, acessar a rede e alfabetizar sem o contato direto do professor foi realmente um problema enfrentado pelas escolas.

Palavras-chave: Alfabetização. Pandemia. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2021 uma resolução da CNE libera a volta as aulas de 35% dos alunos da rede pública e trouxe uma série de protocolos de higiene e saúde para garantir o retorno. A resolução determina que o reordenamento curricular deve possibilitar a reprogramação dos calendários escolares de 2021, cumprindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada etapa. E que deve ser oferecido atendimento remoto aos estudantes de grupo de risco ou que testem positivo para a Covid-19. Foi fundamental assegurar um retorno seguro às aulas presenciais com as escolas respeitando os protocolos sanitários e, principalmente, organizando o replanejamento pedagógico para assegurar que as todas as escolas a oportunidade de retomada com avaliações diagnósticas, com programas de recuperação das aprendizagens para que todos tivessem a possibilidade de, aos poucos, irem retomando as atividades e recuperando todo esse tempo de atividades remotas.

E assim todas as redes municipais e estaduais se organizaram. Em agosto de 2021 novamente a uma mudança devido a maioria dos adultos já terem sido

vacinados, houve reformula-se e 100% das crianças tiveram o direito de voltar à escola. Ficava a critério da família mandar ou não a criança para escola, porém neste momento deveriam se responsabilizar pelas realizações atividades das plataformas digitais, algo não visto como obrigatoriedade.

Neste cenário o professor alfabetizador recebeu em revezamentos seus alunos e este artigo vem refletir sobre esta volta ao ensino presencial e a alfabetização destas crianças. Mostra-se as dificuldades impostas pelo distanciamento social durante a pandemia e as possibilidades de acolhimento destas crianças durante o retorno presencial.

A PANDEMIA, O DISTANCIAMENTO E O ENSINO FUNDAMENTAL I

Com escolas fechadas por causa da pandemia, em março de 2020 trouxe houve o distanciamento de milhões de crianças. Em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente).

A eles, somam-se outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020.

Com a pandemia da Covid-19, no entanto, o País correu o risco de regredir duas décadas. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos não tiveram acesso à educação no Brasil – número semelhante ao que o país tinha no início dos anos 2000. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos de idade, etapa em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Covid-19. É o que releva o estudo Cenário da Exclusão Escolar no Brasil um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação, lançado nesta quinta-feira pelo UNICEF, em parceria com o Cenpec Educação.

O ano de 2020 ficou com ensino totalmente no ensino remoto. Já estamos segundo semestre letivo de 2021 começou e muitas crianças ainda estão sem acesso ao ensino. As redes de ensino ainda buscam maneiras de adequar-se aos protocolos deste retorno e / ou alguns pais não têm segurança em mandar as crianças para escola.

As crianças em Fevereiro retornaram na rede estadual e municipal de São Paulo em 35% sem revezamento em um cenário de incerteza sobre se as já ainda não estão vacinadas contra a covid-19 e os protocolos sanitários ainda são necessários, as escolas públicas planejam este retorno tendo em mente a recuperação das perdas de aprendizagem ocorridas desde o ano passado..

A APRENDIZAGEM EM 2021

Tanto a rede estadual como a rede municipal elaboraram avaliações diagnósticas em 2021 abrangendo todos os alunos, a fim de identificar o nível de aprendizagem dos estudantes em língua portuguesa e matemática.

No Ensino Fundamental I, as avaliações foram aplicadas para entender quais percursos devem ser seguidos após todo esse tempo de afastamento. Foi realizada uma avaliação amostral no final do ano para aprofundar a compreensão sobre as habilidades das crianças. No município, as avaliações também ocorreram para os professores soubessem de onde partir em planejamentos.

As avaliações diagnóstica e amostral serviram para entender o engajamento atual das crianças com a rede e quais as repercussões do distanciamento dos alunos das escolas.

A ideia é reforçar esse vínculo presencial a preocupação com aqueles alunos que sequer apareceram para fazer a avaliação no final de 2020 e continuaram distantes parcialmente em 2021, trabalha-se algumas estratégias de acolhimento destas crianças também.

Aliada ao resultado das avaliações foi feita uma formação para os professores da rede, a fim de que identifiquem as perdas e tenham subsídio para criar estratégias pedagógicas.

Estão sendo estudadas metodologias que deem celeridade ao processo de recuperação das aprendizagens, ao mesmo tempo em que são desenvolvidas as habilidades previstas para o ano que vem em cada etapa. As redes de ensino também aumentaram, ainda em 2021, a carga horária de língua portuguesa e matemática.

Nas escolas municipais e estaduais elaboraram as questões da avaliação diagnóstica uma comissão interna de docentes de língua portuguesa e matemática, que criou -se, revisou e reelaborou as perguntas formas de avaliar as crianças e entender os processos em que estão.

Participaram da prova os estudantes do segundo ao nono ano do Ensino Fundamental, que responderão às questões de forma presencial e escalonada.

Foram priorizadas as crianças que tiveram pouco vínculo com a escola durante a pandemia. As crianças que mantiveram o vínculo, mas têm apresentado mais dificuldades, todas as crianças fizeram as avaliações para que se percebessem quais são as dificuldades devem ser trabalhadas.

O objetivo foi contemplar 100% das crianças para ter um diagnóstico que permitisse que os professores reorganizem os planejamentos e individualizem esse atendimento, tão necessário para suprir lacunas que, para alguns, ficaram durante a pandemia.

Para que a avaliação fosse efetiva, quanto mais alunos participando da prova, melhor. Por isso, lançaram-se campanhas de incentivo os pais a mandarem seus filhos para a escola.

A rede municipal realizou atualmente um levantamento sobre quantas crianças já aderiram às aulas presenciais fazendo o que chamam de busca ativa, que criou um vínculo mais direto com as famílias e ajudou as crianças sem seus processos de aprendizagens.

Considerou-se importante fazer essas avaliações, mesmo que não fossem externas, mas antes delas, foi preciso fazer o acolhimento dos alunos e lidar com a saúde emocional deles. Isso porque o período em casa foi de sofrimento para muitas crianças e adolescentes e fizeram com que elas “desaquecessem” e esquecessem e conteúdos que, ao longo do ano, voltarão a lembrar.

A escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também de aprendizagem no sentido de viver em uma sociedade maior do que a sua própria família. Isso se perdeu, então, é importante lidar com o acolhimento dos alunos e depois com o nivelamento de aprendizagem.

Ainda que a criança do Ensino Fundamental I tenha mais autonomia para aprender as novas tecnologias havia alunos com um preparo muito insuficiente.

Esse modelo, inspirado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), focado em língua portuguesa e matemática, foi aplicado em diferentes lugares do Brasil.

Os resultados, segundo o SAEB, indicaram grandes perdas especialmente na etapa da alfabetização. Mesmo assim, a preocupação maior foi com os alunos, que tiveram menos tempo para recuperar o que ficou faltando.

O currículo ainda está sendo elaborado pelas secretarias medidas que pode ajudar e, inclusive, pode vir para ficar.

Todos os projetos, porém, dependeram do retorno dos alunos às salas de aula. A pandemia deixou claro que a presença é fundamental para que eles não se desconectem das atividades e tenham uma aprendizagem integral, que envolve não apenas o conteúdo teórico, mas também trabalhos em grupo.

Se nas redes públicas no início do ano letivo de 2021 estavam com de 35% de alunos no presencial fixos. Porém em agosto com a população em sua grande maioria vacinada seguem o plano de revezamento semanal de alunos 50 % totalizando 100% de atendimento, em outubro todos os alunos retornaram.

Ainda a grande preocupação em torno das perdas de aprendizagem. Foi-se percebido também que muitas crianças tinham más condições de acessar as aulas remotas e com muitas são pertencentes a famílias cujos pais, muitas vezes, não puderam na pandemia trabalhar e crise financeira aumentou.

As escolas buscaram considerar que a diferença de realidades entre as crianças, algo que já era pertinente e, com o tempo maior de fechamento das escolas públicas durante a pandemia, se tornou maior.

Mesmo assim, ressalta-se que as escolas estão buscando melhorias e se organizam para apresentar bons resultados educacionais mesmo que ainda haja muitos desafios principalmente no ciclo de alfabetização.

O grande problema na pandemia foi também a formação dos professores, que tiveram que aprender também novas tecnologias para atender as crianças no ensino remoto. Então tanto as crianças como os professores tiveram grandes dificuldades na pandemia.

No que se refere à presencialidade, entende-se que o distanciamento social deixou brechas para novos contatos com as famílias e as crianças e com a volta das crianças uma ansiedade sobre o controle e protocolos a liberdade ainda esta ressarcida dentro das unidades escolares.

Dentro da escola, estima-se que os protocolos seguirão ao longo de 2022. Destaca-se a importância de manter o distanciamento entre as pessoas, reduzir os espaços onde haja necessidade de retirada da máscara, o uso correto desse item, a ventilação natural cruzada dos espaços e a higienização constante de mãos, corrimãos e maçanetas. Salienta-se, porém, que não adianta a escola ter controle se

as famílias não seguirem se cuidando. A escola precisa contemplar no retorno presencial:

- Uso de máscara: todos os alunos e funcionários devem empregá-la em tempo integral, de forma adequada, fazendo trocas regulares. Professores podem recorrer ainda ao face shield.
- Higienização: a escola tem de disponibilizar frascos de álcool 70% dentro de cada sala e nos demais ambientes, além de incentivar a lavagem das mãos com sabão e esterilizar superfícies.
- Ventilação: manter salas ventilada é uma das recomendações mais importantes no novo normal. É fundamental deixar as janelas sempre abertas a fim de evitar a propagação do vírus
- Distanciamento seguro entre os alunos em classe e nos espaços externos.
- Escala de horários: da mesma forma que na sala de aula, o ideal é estabelecer horários diferentes de intervalos, entrada e saída das turmas, com o objetivo de não ter aglomeração.

A ALFABETIZAÇÃO E O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Durante a pandemia, as crianças perderam o contato físico e a integração que a escola oferece. É importante, com a volta às aulas que as unidades escolares não retomem bruscamente, mas planejem a ressocialização das crianças, criem mecanismos de acolhimento e discutam a pandemia. Durante a pandemia, as crianças perderam o contato físico e a integração que a escola oferece. O retorno das aulas presenciais, em meio a pandemia do coronavírus, tem sido um misto de emoções, sentimentos e incertezas.

Se por um lado tenho a alegria de reencontrar as crianças, por outro há uma preocupação constante com a covid-19. Mesmo com todos os protocolos sanitários, o melhor e o ideal seria que os professores também tivessem um acolhimento diferenciado, o retorno de todos em 2022, após o distanciamento com certeza será histórico, pois nunca passaram por a experiência do ensino remoto e híbrido.

Tem que ter um cuidado enorme nas unidades educacionais para receber as crianças. No primeiro momento, é até com os familiares, para que as crianças possam ter um ambiente de convivência mais confiável e mais respeitoso a partir dessas interações entre familiares, professores e a criança.

Dois anos depois, [devido à pandemia] essas questões precisarão ser recolocadas. Precisa-se considerar, para todas as crianças, que, depois de um bom tempo vivendo em casa, às vezes com a mediação das tecnologias digitais, aquelas que tinham acesso sem contato com outras crianças, muitos vínculos foram perdidos. Todos foi alvo dessa preocupação de que efeitos destes meses de privação do coletivo da escola vão gerar no retorno.

Uma das questões é a de que a escola não pode simplesmente começar as atividades sem discutir o que aconteceu, sem discutir as perdas e sem criar mecanismos de acolhimento e de aproximação. Com a finalidade de driblar os obstáculos à saúde emocional das crianças e é necessário garantir um retorno seguro às aulas, junto à equipe da escolar, procurar trabalhar o emocional das crianças de forma lúdica.

Pode –se criar uma história dialógica de como preparar a criança para o retorno presencial. Preparar algumas perguntas para a criança possa interagir e solucionar as questões sobre o momento pandêmico. . Por meio das repostas direcionadas, as crianças aprendem como devem se comportar na escola com tantos protocolos.

Mesmo com todas as avaliações citadas acima é necessário entender que todos as crianças vivenciaram luto, falta de liberdade e distanciamento das professoras e com aos amigos. Antes de pensarem avaliar vale pensar em acolher.

A alfabetização é fundamental, porém um ano de afastamento trouxe algumas dificuldades, agora a manutenção da criança na escola deve ser a prioridade. É nessa faixa etária das crianças que é criado maior vínculo, inclusive com a escola. Ciclos de alfabetização que são incompletos podem acarretar reprovações e abandonos escolares nas demais etapas, nas etapas subsequentes. Por isso acolher vem antes de avaliar.

A alfabetização e o letramento, é mais que decodificar e compreender o código letrado e a leitura da mensagem. Durante a pandemia da covid-19, os professores alfabetizadores precisaram da ajuda das famílias de suas crianças. No início da pandemia, porém não foi fácil estabelecer essa comunicação direta e parceria para avançar na aprendizagem.

Além disso, está o desafio de se conectar diante da falta de acesso à internet, quem não sabe fazer uso das ferramentas digitais ou pais e responsáveis que não conseguiam ajudar as crianças por não serem alfabetizados. Isso foi um entrave. Porém com volta as aulas com revezamento os professores alfabetizadores podem ter a criança um período no presencial.

A descoberta da escrita e leitura pode ser uma experiência instigadora, mágica e lúdica. Fato que muitas crianças ainda não tiveram possibilidade de ler e escrever não significam que não possuem uma leitura de mundo. Especialmente neste momento em que todos vivenciam o distanciamento e novos protocolos de saúde, nas escolas e nas diversas relações sociais quando as crianças estão aprendendo experiências múltiplas e redescobrando um novo modo de viver no mundo.

A alfabetização e o letramento compreendem a formação do(a) cidadão(ã) livre no seu pensar e agir, sujeito a se informar, pesquisar, construir sua opinião, em interação com o outro. Nessa interação social, dá-se a importância de formar o cidadão que 'lê', registra e compreende criticamente, interagindo com o mundo em que vive. Para retomar a alfabetização pode-se criar um ambiente acolhedor que promova as interações e aprendizagens.

- Conversar e escutar as crianças

Em primeiro lugar, é importante entender como as crianças, sujeitos em condição especial de desenvolvimento, estão vivenciando este período. Vale lembrar que elas também perderam bastante: o convívio na escola com os amigos e com a professora – com quem constroem vínculos fortes –, o acesso a espaços mais amplos para correr e brincar, a oportunidade de estar num espaço de socialização e de aprendizagem. Algumas crianças presenciaram momentos especialmente difíceis em casa, vendo os pais preocupados com a sobrevivência e com a saúde, sentindo o distanciamento dos avós e, em alguns casos, até mesmo vivenciando a morte ou adoecimento de familiares pela Covid-19. Diante disso tudo, é importante explicar o que está acontecendo e, sobretudo, ouvir os sentimentos das crianças, buscando passar a eles a segurança de que precisam.

- Organizar uma rotina

Crianças são sujeitos muito concretos na sua relação com o mundo. Por isso, é fundamental ajudá-las a se organizar na nova rotina. Ter hora para acordar, almoçar, jantar, tomar banho, ajudar em pequenas tarefas domésticas, brincar e fazer

as tarefas; tudo isso passa segurança para as crianças. Na faixa etária em que o processo de alfabetização se dá, as crianças precisam de ajuda presencial de um adulto para se organizar e para ler as comandas das atividades.

- Aproveitar o convívio com os amigos e professores

Vivenciar e participar do aprendizado da escrita e da leitura é descobrir uma nova faceta de seu desenvolvimento: os olhos que brilham a cada nova descoberta, o raciocínio afiado e as observações inusitadas. O professor pode tirar proveito ao máximo.

- Organização dos professores

Não se pode esperar que familiares substituam os professores, que são profissionais formados para ensinar. Além disso, uma parte importante do processo de alfabetização se dá na interação com os colegas e por meio da mediação docente.

Nada justifica massacrar as crianças com conteúdos descontextualizados e que não dialogam com suas reais necessidades e potencialidades. Por isso, a importância de planejamentos para acolher, fazer um bom diagnóstico e planejar um novo jeito de trabalhar, que dê conta de recuperar o que for necessário.

Assim, é preciso diferenciar alfabetização e letramento e como essas práticas se ajustam e se sobrepõem durante o processo educativo da alfabetização.

Pensar no que foi vivenciado pelas crianças com distanciamento social, acolhê-las e ouvi-las porém é preciso não substituir as experiências vivenciadas com o distanciamento. Ter ficado em casa, passado por luto, aprendido em plataformas digitais tudo isso fez parte da vivência de muitas crianças, significa que mesmo não tenham tido acesso à escola como foi dito, estas crianças tiveram acesso a outros meios comunicativos não só as plataformas digitais.

SOARES (2003) afirma:

trata-se então de processos independentes, mas que são também interdependentes e indissociáveis, porém de natureza fundamentalmente diferentes que envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicos, implicando em formas de aprendizagem diferenciadas e procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2003, p.8)

Se pensar que mesmo com tantos problemas as crianças tiveram contato com o mundo letrado isso facilitará com que ela se alfabetize e retome gradativamente suas atividades escolares. Com acolhimento, afeto e disponibilidade dos professores e

todos os segmentos da escola pode-se recuperar com tranquilidade sem massacrar como foi dito anteriormente.

Segundo DANYLUK (1994) uma criança pode ser classificada como alfabetizada quando ela consegue ler, compreender e interpretar os signos e símbolos expressos na linguagem e sua consciência atenta voltar-se para o desvelamento dos significados que estão implícitos.

DANYLUK (1994), ainda expõe:

a alfabetização como um ato natural, onde o ser humano tem a possibilidade de desenvolver sua real inteligência e o educador pode contribuir para que a apropriação do sistema de representação das linguagens, convencionalmente adotada pelos homens, seja adquirida de forma significativa. (DANYLUK, 1994, p.48).

De acordo com a concepção da autora a alfabetização limita-se a uma aquisição individual de códigos do conhecimento escolar realizado pela criança, mas sem saber interpretar o que é visto.

Então neste período o professor pode aproveitar todo contexto social vivenciado pelas crianças se utilizar como recurso. As crianças que vivenciaram o isolamento social tiveram acesso ao mundo letrado mesmo que virtualmente isto significa que o professor pode retomar as atividades refletindo sobre o que experienciaram neste período pandêmico. Algo nunca vivido por outras crianças.

CONCLUSÃO

Mesmo com os esforços conjuntos para garantir o sucesso da ressocialização das crianças no ambiente escolar, os desafios que surgirão no meio do caminho serão inevitáveis. As crianças mais introspectivas, ansiosas, temerosas, com baixo limiar a frustração, além de socialmente desgastadas. Especialmente as crianças que estavam no primeiro e no segundo ano, que estão no ciclo de alfabetização e algumas muito atingidas, pois a tentativa de alfabetizá-las através das plataformas digitais podem não ter tido o resultado esperado pelos professores, isto foi claramente mostrado aqui pelas pesquisas realizadas sobre o ensino remoto. As crianças que não possuíam acesso à internet foram as mais prejudicadas neste período. no meio de uma pandemia.

Então, as crianças voltaram com alguns déficits pedagógicos, que estavam previstos. E mais do que isso, voltaram muitas vezes por motivos que vão além de se alfabetizar. Como foi dito também neste artigo avaliar neste momento requer

sensibilidade o estágio de socialização necessário ao desenvolvimento foi rompido e necessita ser reconstruído. Assim, pensar em formas lúdicas e acolhedora para as crianças do ciclo de alfabetização é muito importante no momento. Entender que não ficaram sem contato com o mundo e que trazem um repertório e isto deve ser valorizado para os conflitos começaram a aparecer de forma tardia.

Neste artigo tenta-se mostrar as consequências da pandemia e do isolamento das crianças na fase de alfabetização e seus prejuízos e como retomar as aulas presenciais sem causar mais danos à aprendizagem destas crianças. Apesar dos desafios em âmbito social, pedagógico e emocional, deve-se pontuar que as aulas presenciais proporcionaram às crianças a saída da “cabana” em direção à vida do encontro. Os professores precisam garantir que todo o desenvolvimento físico, emocional e social aconteça, e, para isso, a escola é importante, pois é um espaço de encontro.

REFERÊNCIAS

ABRAFI. CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós-retorno. Publicado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214>. Acesso em: 03 jan.2022.

ALVES, L. R. G.; LAGO, A.; NOVA, C. C. **Educação à distância e comunicação interativa**. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). Educação e tecnologia: trilhando caminhos. Salvador: Uneb, 2003. v. 1. p. 11-34.

_____, L. R. G.; MOREIRA, J. A. (Org.). **Tecnologias e aprendizagens: delineando novos espaços de interação**. Salvador: Editora da UFBA, 2017. v. 1. 253p.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; DA SILVA, Carlos Eduardo Menezes; SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Meneses da. **Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia da COVID-19**. Ciência & Saúde Coletiva. Pré-print, Manuscript ID CSC – 2020-1079.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. 1996.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Diretrizes. Brasília, junho de 1997.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 356, de 19 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 356, de 20 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020.

IDOETA, Paula Adamo. **Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena.** Publicada em 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/Myk24p1>. Acesso em: 03 janeiro 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020 UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SILVEIRA, Brenda; SADI, Herika; SOUZA, Tércio; SOARES, António NICOLATO, Rodrigo; PAULA, Jonas Jardim de; MIRANDA, Débora; PINHEIRO, Mayra; CRUZ, Roberto; SILVA, António. **Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. Debates em psiquiatria – aheadem print, 2020, p. 2-24.**

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2003a: MG.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.**

Revista Pátio n.29 fev. 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d1607.pdf> - acesso em 04 de jan. 2022.

UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a Aprendizagem nunca para. Publicado em 26 mar. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoesinternacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-um>. Acesso em: 4 jan. 2022.

XIMENES, Salomão; FERNANDO, Cássio. **Coronavírus e a “volta às aulas”**. 31 de mar. 2020. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/coronavirus-e-a-volta-as-aulas/>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

<https://movplan.com.br/blog/o-que-e-e-quais-os-5-tipos-de-ensinohibrido-na-pandemia-para-2021-> Acesso 02 de jan. 2022.

<https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/censoescolar/divulgado-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso 03 de jan. 2022

<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-pesquisa/2021/08/cnetrazorientacoes-sobre-retorno-as-aulas-presenciais> Acesso 02 de jan. 2022.

MUSEU, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE

Vanessa Villas Boas¹

RESUMO

O presente artigo científico tem como recorte fazer uma reflexão sobre os desafios postos para Educação no século XXI, onde temáticas em torno da diversidade étnica racial, direito à memória e educação tem estado em pauta. Diante disso, são analisadas como essas novas realidades normativas geraram novas demandas para práticas educativas e para políticas públicas museológicas. Por fim, pretende-se registrar possibilidades e limites para o uso de museus como ferramenta para educação das relações étnicas raciais em um contexto tão diversos como o do Brasil.

Palavras chaves: museus; educação; diversidade e memória.

ABSTRACT

The present scientific article has as a clipping to reflect on the challenges posed to Education in the 21st century, where the themes around ethnic racial diversity, right to memory and education have been in the agenda. In view of this, it is analyzed how these new normative realities have generated new demands for educational practices and for museological public policies. Finally, we intend to register possibilities and limits for the use of museums as a tool for the education of racial ethnic relations in a context as diverse as that of Brazil.

Key words: science museums; education; diversity and memory.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado das minhas inquietações como professora e provocações que me foram despertadas no curso de pós-graduação: Arte, História e Educação nos Museus Paulistas: A cultura em Movimento. Destaco ainda, novos desafios que têm sido pauta para a Educação do século XXI, que é a construção de um currículo escolar que contemple a diversidade em suas mais amplas expressões, entre elas a étnico-racial. Desafios que ainda demandam práticas educativas que passem por uma concepção de Educação, seja ela formal ou informal, que não esteja aprisionada somente nas especialidades de um determinado campo do saber, mas que consiga construir diálogos rumo a uma formação cidadã e multicultural, sobretudo, quando nos referimos às particularidades da sociedade brasileira com características históricas de desigualdade de

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Marcos, São Paulo - SP. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: nessa.villas@hotmail.com

acesso aos bens: sociais, econômicos e imateriais, como a memória e a visibilidade social afirmativa da cultura afro-brasileira e indígena.

Diante disso este artigo foi uma busca teórica de reflexão sobre como pode se dar a relação entre museu, memória e educação em uma perspectiva de valorização da diversidade. Para isto, fizemos uma pesquisa bibliográfica, partido pelas legislações, sobretudo a lei 10.369/10 de 9 de janeiro de 2003; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; refletimos sobre o impacto do racismo silencioso na relação triangular entre museu, memória e educação, a partir da fundamentação teórica de Kabengele Manunga, buscou-se ainda possíveis respostas sobre: Qual a função social do museu para construção de uma sociedade brasileira que respeite e contemple a contribuição de todos as etnias para desenvolvimento nacional?

1. HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES E DIVERSIDADE

Os museus abrigam o que fomos e o que somos. E inspiram o que seremos. Falar dos museus não é falar do passado. Ao contrário. Por isso, vejo que os museus são lugares de criação, diálogo e preservação do aqui e do agora. BRASIL, 2007 p.9

Analisando a bibliografia sobre a questão étnica racial, percebe-se que a partir da primeira década deste século XXI, o Estado brasileiro, pressionado pelos movimentos sociais, teve um papel estratégico em questões normativas e implementações de diversas políticas públicas como: Política Nacional dos Museus, BRASIL (2003 e 2007), criação da SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003), aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003; alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde dispõe as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, Ministério da Igualdade Racial (2008), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005). Como também, outras iniciativas intersetorial que pautaram ações programáticas e fortaleceram as recomendações internacionais (BRASIL, 1978), Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), Plano Nacional Setorial de Museus - 2010/2020 BRASIL (2010) Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus (2010); Pactos universitários, projetos de ensino,

pesquisa e extensão (DIETRICH,2017) que visam a promoção de práxis educativas que abordem a educação a partir de enfoques inter e multidisciplinares. Tais compromissos implicam no cultivo de uma concepção de educação que supere a abordagem eurocêntrica e que constitua condições pedagógicas na direção da superação do anacronismo, isso é, interpretar os acúmulos científicos, tecnológicos e artísticos, de cada cultura dentro de suas conjunturas civilizatórias.

Nessa direção diversos especialistas como, por exemplo, MARQUES (2015, p.138) e TRIANDADE (2008, p.05), defendem que a educação necessariamente deve passar por uma narrativa que vá em uma direção social emancipadora, que parta de uma práxis que perceba o papel do professor como prática social que ao ensinar, ao mesmo tempo eduque as novas gerações para inserirem em uma cultura que é influenciada por: avanços, necessidades e subjetividades gerados pelos impactos positivos ou não das instituições museológicas. Entretanto, as interfaces entre educação, diversidade étnica-racial e memória, ainda são um “bicho de sete cabeças”, sobretudo no que se refere a uma narrativa afirmativa que pedagogicamente extrapole os estereótipos da dicotomia entre a cultura afro-brasileira, que quase sempre é vinculada somente a ideia do passado, do primitivo, da escravatura, em contrapartida, a cultura europeia é conectada à imagem pública entre: civilizado, futuro, inovação e tecnologia. (BARRA, 2007).

Outra problemática central deste artigo ainda passa pela provocação se a legislação que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, ao dar uma atenção especial às áreas da literatura, arte e história, fortalece uma narrativa silenciosa entre memória, cultura, tecnologia e ciência, ou tem como intenção ampliar o conceito de ciência como uma prática sociocultural?

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (BRASIL, 2003).

Entre as hipóteses, observamos que essa possível desconexão entre ciência e cultura afro-brasileira seja fruto do imaginário social, alimentado por uma visão tradicional que defende essa área como um campo do saber neutro, objetivo e independente das pressões e relações: políticas, econômicas, sociais e culturais. Fato esse, que conforme apontado por (SILVA, 2008, p.498), tem tornado o conhecimento científico como verdade dogmática e restrito a um seleto grupo de “gênios” que possui capacidade intelectual superior para lidar com as complexidades dessa “epistemologia especial” que é a ciência. A segunda hipótese

fundamenta-se na conjuntura de como se constituiu a memória narrativa da ciência do século XIX, onde criaram e sustentaram o discurso “científico”, baseado no darwinismo social, que se silenciou e omitiu quaisquer vestígios de racionalidade nas culturas oriundas das sociedades africanas, relegando as mesmas a um espaço social de suposta inferioridade intelectual, irracionalidade, animalidade e exótica. Conforme aponta (MANUNGA,1986), Augusto Comte, pai do positivismo, foi uma das pessoas mais influentes dessa linha de pensamento:

Pensava que a superioridade da cultura material europeia tivesse, talvez, sua fonte de explicação numa diferença estrutural do cérebro do homem branco. Os dicionários e enciclopédias do século XIX são unânimes em apresentar o negro como sinônimo de humanidade de terceira. (MANUNGA ,1986 p.19)

Ainda na mesma direção, Raul Lody (2004, estudando a representação e a memória dos negros, negras e crianças afrodescendentes no museu brasileiro apresenta uma argumentação sobre a construção da identidade do negro e sua cultura, quando argumenta que a identidade cultural afro-brasileira foi formada por:

Uma espécie de fatalidade e de vocação para exóticos marcados por longos anos nas leituras sobre o que produziam, usavam e representavam as populações negras e seus descendentes no espaço da sociedade nacional (LODY, 2004, p. 21).

Essa representação identitária dos negros, negras e crianças afro-brasileiras se restringe a festas religiosas, profanas, expressões artísticas como maracatu, congadas, jongo, capoeira, esvaziando até mesmo os exemplos citados de qualquer interface com o mundo das técnicas ou acúmulo científico.

Diante disso, entendemos que estudar sobre a relação em instituições museológicas e suas narrativas sobre a cultura afro-brasileira a partir de seus silêncios pode ser uma possibilidade para:

A interpretação de um discurso passando por esse não dito, esse silêncio. Sem ele não há produção de sentido o discurso científico... A ciência é construída a partir de memórias discursivas prévias, de uma formação discursiva que aponta os sentidos possíveis e coíbe os demais sentidos... O cientista recebe em seu treinamento os sentidos aceitos para determinadas formulações e os que não são, e dessa forma conhece o que é permitido e o que não é em sua área (ADINOLFI, 2007 p. 06).

2. CONCEITUAÇÃO DO MUSEU E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Como os museus podem responder às demandas apresentadas pela educação do século do XXI? Qual a função social desta instituição para construção de uma sociedade brasileira que respeite e contemple a contribuição de todas as etnias para desenvolvimento nacional? Como pode se dar a relação entre educação e museu para constituição de uma política museológica que valorize:

A diversidade cultural brasileira por meio do patrimônio cultural sob a guarda dos museus, compreendendo que eles têm valor estratégico no resgate da memória e na afirmação das identidades locais e nacionais e de todos os cidadãos. BRASIL, 2006.

Entre as respostas como as de PACHECO (2012); BARBOSA (1995); e a pesquisa de VALENTE (2015), que será nosso referencial, sobre as instituições museológicas científicas, compreendemos que uma das questões centrais que esse tipo de pesquisa desperta é o questionamento sobre qual é o objetivo específico dessas instituições. Para responder a presente pergunta, a autora aponta os estudos de Montpetit (1998), onde observa-se a defesa de três tipos possíveis de leituras que podemos desenvolver sobre as instituições museológicas: a ontológica, a histórica e a epistemológica.

No primeiro tipo de abordagem, a ontológica, geralmente são museus de história natural, que podem ou não ter agregados as suas instalações parques, zoológicos e jardins botânicos. Esses espaços têm como 'eixo museológico' a realidade da natureza, sobretudo, os fenômenos naturais e suas mudanças como objeto de observação e estudo. Destaca-se que em tais equipamentos, ainda que esteja presente o discurso científico, ele se dá de forma implícita, sendo que a atenção central é dada sobre os elementos naturais, sejam eles de natureza mineral, vegetal ou animal. Afirma também, que essa categoria de instituições privilegia em seus acervos algumas características como: coleção de diversas espécies, de forma geral apresentadas de forma enciclopédica, tem em seu público uma maioria composta de leigos, mas também mantém relação com público de especialista oferecendo aos mesmos um acervo de pesquisas que podem ser de cunho verificativo ou elaborativo.

O segundo tipo de abordagem museológica, tem como principal eixo a história da ciência, que se dá a partir da apresentação de uma narrativa, geralmente baseada na: história social, história cultural, etnografia, antropológica, entre outros campos do saber social sobre as ciências, as técnicas, peças, conjunturas e sujeitos que constituíram a construção científica. Outro ponto a destacar sobre a perspectiva histórica da ciência é que a mesma apresenta em sua narrativa as possíveis influências políticas, sociais, culturais e

econômicas que se deram na realidade onde o objetivo científico em exposição foi construído e os impactos que o conhecimento científico gerou para sociedade como um todo.

A exploração de temas científicos sob a perspectiva histórica, contemplando seus aspectos sociais e culturais, permite perceber a ciência como uma construção humana coletiva. Além disso, a articulação de diferentes pontos de vista permite o alargamento do entendimento da ciência, da tecnologia e das relações sociais. Os instrumentos científicos ajudam a introduzir a conexão entre ciência e técnica junto ao público visitante. A apresentação desses objetos de forma isolada inevitavelmente oferece um entendimento muito limitado do pensamento científico. Eles devem ser mostrados sob uma perspectiva interdisciplinar, aproximando a ciência do visitante. Com isso, o público pode vir a dar um significado aos instrumentos, caso esteja familiarizado em algum nível com o que é apresentado. Para enfrentar as demandas impostas no presente contexto, os museus de ciência devem redefinir sua função social, principalmente a negociação mais estreita com os seus públicos. Neste jogo, os aspectos educacionais e comunicacionais tornam-se estratégicos, notadamente pela ampliação do conceito de interatividade, pela incorporação da dimensão social e pelo aprofundamento dos estudos de formas comunicacionais mais efetivas. (VALENTE, 2015 p.199)

O terceiro e último tipo de abordagem é a denominada de histórica, que tem eixo museológico focado na experiência científica. Geralmente são expostas em espaços físicos como salas de anatomia, laboratórios de departamentos universitários, institutos e outros. Esta categoria inicialmente foi pensada para formação de especialista, tanto que muitas delas foram vinculadas a universidades e institutos de pesquisas, mas com o passar do tempo foram sendo adequadas ao público leigo e o foco foi adaptado para apresentar aos visitantes a possibilidade de observação dos processos, demonstração de fenômenos científicos, acesso aos equipamentos científicos e informações sobre a construção das metodologias científicas. Costuma-se dizer que são espaços de “ciência em ação”.

Na mesma direção FONSECA (2015, p. 447), aponta que se faz necessário a alteração no conceito de ciência, pois esta mudança de paradigma pode ajudar a mudar o olhar sobre a história das ciências e a fortalecer uma concepção de ciência como uma produção sociocultural, entendida como resultado dos processos históricos e acumulativos feitos com a colaboração das mais diversas civilizações. Isto é, a ciência como fruto da cultura, resultado das capacidades tecnológicas que a humanidade teve que adquirir para conseguir interpretar e ressignificar seu meio ambiente e com isso desenvolver o empirismo e a experimentação (ALVIM, 2014, p. 350). Aponta ainda o mesmo autor, que uma memória museológica científica deve possibilitar o reconhecimento que a ciência não seria o que é hoje, sem a cooperação das diversas matrizes de saberes, racionalidades e técnicas que o humano desenvolveu no seu tempo e espaço. Ou seja, os múltiplos e coloridos jeitos de construir e organizar suas relações política, histórica, mítica e tecnológica.

Conforme defende SANTOS (2009), a concepção de cultura não deve estar restrita só aos acúmulos tecnológicos da agricultura, do culto, arte, mas engloba também as múltiplas maneiras do humano interpretar, codificar e decodificar as muitas realidades vivenciadas, entre elas as técnicas e ciências. Assim sendo para essa concepção de cultura:

Não existe homem culto ou inculto, nem homens com “muita” ou “pouca cultura”... Simplesmente existem homens com culturas diferentes. Um indígena do Amazonas e a rainha da Inglaterra, ambos são cultos. (NIDELCOFF, 1978 p. 33)

Outro aspecto a destacar na relação entre Educação, Museu e Diversidade vai na direção do que apontou Mario Chagas (2002) ao estudar a relação entre museu, patrimônio e a educação, ele argumenta que tal relação não pode ser baseada na ingenuidade histórica, mas deve ser construída sobre uma perspectiva crítica, sobretudo, indagando-se a serviço de quem, para quem e a benefício de quem a memória está sendo narrada. Portanto, na visão do mesmo, a relação entre o museu, a memória e a educação podem tyrannizar e escravizar olhares ingênuos. Isto é, para (CHAGAS 2002, p.5), (...) museu, memória e patrimônio(...) São arenas políticas, territórios litígijs, lugares onde se disputam o passado, o presente e o futuro.

Para ilustrar como a relação entre museu, memória e diversidade pode contribuir para construção de estratégias pedagógicas de fortalecimento de uma identidade nacional plural, ou ser instrumento da manutenção de estereótipos, vamos recorrer ao estudo de caso de Maria Rodrigues Machado e Lisandra Maria Angélica Zubaran (2003), que realizaram uma análise cultural da exposição da sala denominada Período Escravista, que integrou a exposição de longa duração do Museu Júlio de Castilhos, inaugurada no ano de 2003.

Nesse estudo, as pesquisadoras tiveram como objetivo mapear como se manifestaram as narrativas museológicas sobre a representação dos negros, observando possíveis aspectos privilegiados e os silenciados na presente exposição. Ainda buscaram contribuir para uma reflexão acerca de como os discursos museológicos podem educar para fortalecimento de uma memória nacional pluralista da sociedade brasileira, ou fortalecer um estereótipo sobre a cultura afro-brasileira.

Logo de início, a primeira análise da exposição nos provoca que na relação entre museu e educação todos os elementos são passíveis de observação. Analisando o texto os pesquisadores chamam a atenção para os tipos de objetos e título da sala. Na visão das mesmas, um dos problemas encontrados é que:

Nesta sala... Exibia somente objetos de tortura da época da escravidão... O título selecionado para essa sala remete ao estigma da escravidão frequentemente utilizado para marcar as experiências dos negros nesse período da História do Brasil que integra o já referido “elenco básico de discursos referente à memória afro-brasileira” MACHADO, 2013p.103

O que confirma os estudos de Stuart Hall (1997), onde o autor argumenta que as representações racializadas do negro são construídas com base em estereótipos étnico-raciais, fixando como 'naturais' características culturalmente construídas sobre esses sujeitos. A naturalização dessas representações estereotipadas que circulam sobre o negro na cultura dificulta o questionamento e a problematização do status de inferioridade atribuído à cultura e às identidades negras, contribuindo para o fortalecimento de identidades hegemônicas.

A segunda problemática apontada em relação à representação racializada do negro como um outro genérico, homogêneo, sempre escravo, representado através do olhar do branco, tanto na iconografia dos viajantes europeus, especificamente, Jean Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, como no anúncio do escravo fugido publicado na imprensa local. Por outro lado, ao fazer a análise de um dos textos que menciona a fuga de um negro, é destacado pelas autoras que tal reportagem (fuga do escravizado), produz um deslocamento da representação do negro, de vítima passiva da violência escravista, para a representação de protagonista, que resiste e reage ao sistema escravista. Entretanto, para análise, mesmo assim, ainda se mantém uma visão dicotômica que limita o comportamento do escravizado à acomodação ou à resistência, sem considerar as várias formas de negociação construídas pelos negros, escravos e libertos, com seus senhores e demais sujeitos da sociedade local, por melhores condições de vida e de trabalho.

O terceiro destaque é sobre a obra *Desembarque de Escravos no Cais do Alongo*, do viajante e artista alemão Johann Moritz Rugendas, onde na leitura das pesquisadoras, dar-se a entender que esta obra pontua como marco referencial do início do processo escravista no Brasil, visto que a partir do tráfico transatlântico de escravos da África para o Brasil. Para MACHADO, a abordagem desta obra tem sido muito criticada pelos historiadores africanistas e estudiosos da História afro-brasileira, pois desconsidera a História e a cultura dos africanos no período anterior ao tráfico de escravos, tese esta que infelizmente foi defendida em certos períodos históricos, como explicita as palavras do filósofo Hegel:

O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos de sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia de caráter humano. (...) Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos

– ou, para ser mais exato, inexistentes. (...) Com isso, deixamos a África. Não vamos abordá-la posteriormente, pois ela não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar. (HEGEL, 1995, p. 84-88 apud MACHADO, 2003 p.10).

Figura 1 - 1835 - Johann Moritz Rugendas

Gravura

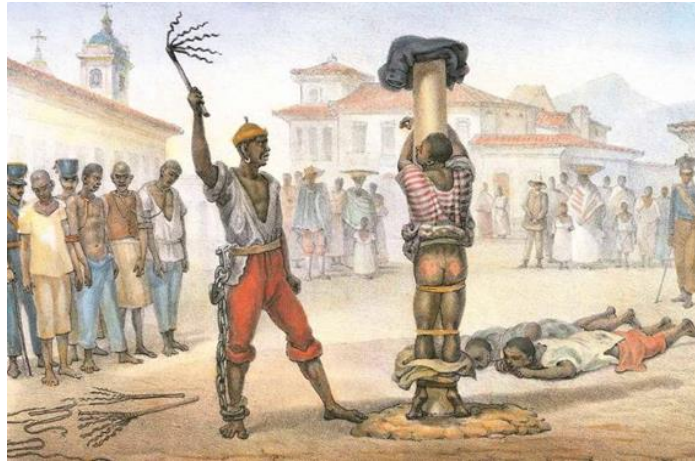


Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61532/desembarque>

A quarta crítica em relação à representação racializada dos negros nos museus é indicado como exemplo a obra: A aplicação do castigo do açoite, de Jean Baptiste Debret, viajante francês, pintor oficial da Corte, que permaneceu no Brasil durante 15 anos, a partir de 1831. Nessa obra o artista representou como se dava a aplicação pública de castigos aos negros escravizados. Para pesquisa, no contexto da exposição, as obras de Debret, contribuem para reforçar a representação do negro escravizado como vítima da violência escravista. Ao citar a historiadora da arte Valéria Lima (2007), é apontado na pesquisa que a versão construída por Debret a respeito dos castigos aplicados aos escravos, parece que a crítica do mesmo se dirige muito mais ao caráter não-legal dos castigos aplicados pelo feitor do que às punições propriamente ditas.

(...) Nas cenas do pelourinho e do tronco, as punições estão previstas na legislação, o que desqualifica qualquer reprovação de fundo humanitário (LIMA, 2007, p. 167-168 apud MACHADO, 2003, p.11).

Figura 2 - “Aplicação do Castigo do Açoite”, do francês Jean-Baptiste Debret



Fonte: <http://www.folha.uol.com>

A quinta crítica em relação à representação racializada do negro na exposição é em torno do silenciamento, experiências e saberes da cultura afro-brasileira. A exemplo disso são citados alguns tipos de narrativas silenciosas sobre: os quilombos que existiram no Brasil desde o início do sistema escravista e que constituíram alternativas bem-sucedidas de rompimento com a escravidão; capacidade de escravos libertos se organizarem e conviverem com relativa autonomia dentro do sistema escravista; e, a capacidade tecnológica que muitos negros trouxeram das suas tradições de origem africana.

O último aspecto a ser destacado na relação entre museu, memória e diversidade e a cultura afro-brasileira se dá em relação ao outro silenciamento, que foi o papel de protagonismo de diversas lideranças de homens e mulheres negros na luta pela abolição.

Poderíamos perguntar: e as vozes de José do Patrocínio, André Rebouças, Luís Gama, Carlos Gomes, onde estão? E o papel das irmandades negras da Nossa Senhora do Rosário cujos membros, escravos e libertos, contribuíram para a compra de alforrias de seus irmãos? E as contribuições das muitas mulheres negras que com seus trabalhos cotidianos conseguiram comprar a alforria de seus filhos? Onde estão? Essas são as memórias negras que, subterrâneas durante muitos anos, estão a reivindicar espaço nos museus e em outras instituições culturais. (MACHADO, 2003 p.12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os conteúdos estudados em sala de aula, como também a bibliografia ofertada pelo curso de pós-graduação: Arte, História e Educação nos Museus Paulistas: A cultura em Movimento e ainda as pesquisas bibliográficas consultadas no decorrer das atividades, queremos destacar alguns aspectos nessas singelas considerações preliminares. Portanto, essas observações não têm por objetivo finalizar os questionamentos

ou apontamentos, mas podem servir de pontes para a busca de novos aprofundamentos teóricos futuros.

A partir da observação introdutória das considerações finais destacamos:

Na pesquisa observamos que a relação entre museu, memória e educação não muda unicamente pela iniciativa do indivíduo, ainda que o papel do professor seja fundamental para processo educacional, essa relação sofre influências das políticas setoriais desenvolvidas pelo Estado, e esse, por sua vez, não desenvolve suas políticas públicas de forma desligada da realidade social, entretanto, são resultados de pressões dos movimentos sociais e demandas sociais que são representadas nos poderes legislativos e ou executivos;

O segundo aspecto que destacamos da presente reflexão é que ainda que do ponto legislativo, como no caso específico analisado, que é a Lei. 10.639/10 que aborda sobre o ensino de história da África e cultura afro-brasileira, observa-se na análise de muitos teóricos a necessidade de ficarmos atentos em como se dá a manifestação do racismo no Brasil que ocorre muitas vezes pelo silenciamento em relação à contribuição dessa cultura para desenvolvimento da cultura nacional, ou ainda como abordado no decorrer do artigo, a desconexão entre cultura afro e ciência e tecnologia;

O terceiro aspecto refere-se ao fato de problematizarmos qual a função social do museu, para quebra, ou manutenção de estereótipos, tanto da ciência como da cultura afro-brasileira. Considerando, conforme apontado por teóricos que o museu é uma instituição política, faz-se necessário que o professor, na relação com essas instituições, desenvolva o papel do professor/pesquisador, isto é, ter uma prática educativa fundamentada em um olhar provocador e de questionamentos sobre as narrativas explícitas ou silenciadas nesses espaços em torno dos vários saberes cotidianos das culturas que não tem os privilégios históricos como foi o caso das matrizes eurocêntricas. Cito como exemplo, no caso do Brasil, a situação dos negros, negras, as diversas nações indígenas e as crianças dessas culturas;

O quarto destaque dessa nossa reflexão refere-se sobre a necessidade do professor ampliar uma visão multidisciplinar sobre o conceito de cultura. Isto passa por uma concepção de cultura que abarca a totalidade de todas as atividades dessas comunidades como, por exemplo: as expressões artísticas, como dança, artes plásticas, música, literatura, cinema, teatro, religiosidade, brincadeiras, culinária, celebrações, mas também, seus ofícios cotidianos e as tecnologias desenvolvidas ou aperfeiçoada por esses sujeitos;

O quinto elemento é o desafio que essa reflexão traz para minha prática como professora: como desenvolver projetos pedagógicos, que sejam mediados pelo museu, e que sejam

capazes de constituir em experiências de ensino e aprendizagem interdisciplinares? Como podemos ir, por exemplo, em uma atividade em um museu que teve como temática central a literatura e/ou contos africanos ou indígenas, mas a partir dessa provocação inicial de uma curadoria, sermos capazes de construirmos pontes epistemológicas entre literatura e matemática, literatura e ciência ou literatura e biologia?

Por fim, um dos pontos que finalizo sobre a pesquisa realizada é que para superação de silenciamento em relação à cultura afro-brasileira, ciências e museu, conforme indica dos estudos de Maria Rodrigues Machado e Lisandra Maria Angélica Zumbaram (2003) deve passar pela própria problematização da instituição museológica. Pois o professor ao construir diálogos com tais instituições deve partir da premissa que estes espaços são influenciados pelas visões de mundo que temos dessas culturas. Por isso, a necessidade de um trabalho sério, seja antes da atividade, como pós-atividade. Tanto para contribuir para formação de um olhar problematizador dos alunos e alunas para desenvolvimento da atividade em museu, como também uma reflexão mais aprofundada de qual narrativa a instituição visitada tem sustentado.

Referências Bibliográficas

ADINOLFI, Valéria Trigueiro Santos. *Discurso científico, poder e verdade*. 2007. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/aulas/article/view/1940>> Acesso em 15 agosto. 2018.

ALVIM, Márcia Helena. *História das Ciências e Ensino de Ciências: potencialidades para uma educação cidadã*. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/C2textocompleto.pdf. Acesso em 15 agosto 2018.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Cultura negra e dominação*. São Paulo 2002 <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxkbmJ3aWxz b258Z3g6NGNhNmNkODJkNGU3NGEx>> Acesso em 09/10/2018

_____. Relembrando a formação da CEPAL. In. Revista do SEADE São Paulo 1999

_____. *O Negro na Economia Brasileira: da Colônia aos Umbrais Do Século XXI a Participação do Negro nas Economias Colonial, Imperial e Republicana*. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/Onegronaeconomiasbrasil.pdf> Acesso em 09/10/2018

_____. A. Artigo para o Curso de Pós-Graduação *Aspectos da Cultura Negra no Brasil*, Departamento de História, Programa de História Social, FFLCH-USP.1985 Disponível: em: <https://b520b4fc-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/dnbwilson/histriasocial/AldentidadedoNegronoBrasil.pdf?attachauth=A NoY7cr4xwHNv-3_-> Acesso em 09/10/2018

BARRA, Marcello Cavalcanti. *Triângulos compreensivos da ciência, tecnologia e inovação*. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/viewFile/3127/2813>. Acesso em 10 Agosto / 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, outubro, 2005.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”

_____. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Adotada pela Resolução n.º 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. Aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 23, de 21.6.1967. Ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Entrou em vigor no Brasil em 4.1.1969. Promulgada pelo Decreto n.º 65.810, de 8.12.1969. Publicada no D.O. de 10.12.1969

_____. *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. Aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, reunida em Paris em sua 20ª reunião, artigo 8º, em 27 de novembro de 1978.

_____. Decreto nº592, de 06 de julho de 1992, *Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos*. Promulgação.

_____. *Declaração dos Direitos Humanos*. Organizações Unidas.1948.

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. *O Impacto do racismo na infância*. Brasília, UNICEF: 2010.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília, 21 de jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. 2012

_____.2006. Política nacional de museus: relatório de gestão 2003-2006 / Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. _ [Brasília]: MinC/IPHAN/DEMU, 2006. 144 p.

_____.2007 Ministério da Cultura, organização e textos, José do Nascimento Junior, Mário de Souza Chagas. – Brasília: MinC, 2007. <https://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2010/01/politica_nacional_museus.pdf> Acesso em 12/09/2018

_____.2010. Plano Nacional Setorial de Museus - 2010/2020 (2010: Brasília – DF) Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus. – Brasília, DF: MinC/Ibraim, 2010. <<http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/PSNM-Versao-Web.pdf> > Acesso em 12/09/2018

CHAGAS, Mário. *Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e Adjetivação*. IPHAN - Instituto Nacional Histórico e Artístico Nacional.

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_museu_patrimônio_tensao.pdf.
2002. Acesso em 09/11/2018

COSTA, Wanderleya Gonçalves; SILVA, Anísio Luiz. *Desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros*. Educar, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010. Editora UFPR

DIETRICH, Ana Maria. *Direitos Humanos no chão da escola. Um sonho possível*. Santo André, SP. Universidade Federal do ABC, 2017.

FONSECA, Marina Assis; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. *Variações sobre a 'cultura científica' em quatro autores brasileiros. História, Ciências, Saúde*. Manguinhos Rio de Janeiro, V vv n.2 abr-jun.2015.

HALL, Stuart (Ed). Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London/Thousand Oaks/ New Delhi: Sage, 1997

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LOPES, M. M. A favor da descolarização dos museus. 1992 *Educação e Sociedade*, n. 40, p. 443-55.

LODY, da Motta Raul Giovanni. *O negro no museu brasileiro: construindo identidades*. Bertrand Brasil, 2004.

MACHADO, L. M. R.; ZUBARAN, M. A.. *Representações Racializada de Negros nos Museus: o que se diz e o que se ensina*. 2013 <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32221294/Artigo_Museu_Julio_Castilhos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1545089185&Signature=neN6%2FaXEolT2WoxlvNpUBP5AOfo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRepresentacoes_Racializadas_de_Negros_no.pdf> Acesso em 09/11/2018

MANUNGA, Kabengele. *As faces de um racismo silenciado*. In: SCHWARCZ Lilian Moritz e QUEIROS, Renato, da Silva (Org.) *Raça e Diversidade*. São Paulo: EDUSP, 1996.

MARQUES, A.C.T.L.; PIMENTA, S.G. (2015). É possível formar professores sem os saberes da pedagogia? Uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, 3: 135-156. Disponível em: <http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/wpcontent/uploads/2015/05/Amanda-Cristina-Teagno-Lopes-MARQUES-e-Selma-Garrido-PIMENTA.pdf>. Acesso em: 10/05/2018.

MARQUES, D.C.P.C. *Museu e Educação: reflexões acerca de uma metodologia*. Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 4: 203-206, 1994. <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/109205-Texto%20do%20artigo-195699-1-10-20160107.pdf>> Acesso em 09/11/2018

MARANDINO, Martha. *Interfaces na Relação Museu*. Doutoranda da Faculdade de Educação USP Bolsista da CAPES São Paulo – SP . ESCOLA Cad.Cat.Ens.Fís., v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001. <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/Dialnet-InterfacesNaRelacaoMuseuescola-5165857.pdf>> Acesso em 12/09/2018

MONTPETIT, R. *Du Science center à l'interprétation sociale des sciences et techniques*. 1998 In: B. Schiele, E. H. Koster (org.). *La révolution de la muséologie des sciences*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon/Éditions Multimondes, p. 175-86.

NIDELCOFF, M. T. "Uma escola para o povo São Paulo." (1978).

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *O Museu na Sala de Aula: Propostas para o planejamento de visitas ao museu*. Revista Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 4, n. 2 pp. 63 – 81, jul./dez. 2012

SANTOS, Deborah Silva. *Museus e Africanidades*. Universidade de Brasília. Revista do programa de pós graduação da Ciência da Informação Universidade de Brasília.2014<<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/viewFile/14973/10736>> Acesso em 13/09/2018

SANTOS, M.E.V.M. (2009). *Ciência como cultura - paradigmas e implicações epistemológicas na educação científica escolar*. Quim. Nova, 32(2): 530-537. Disponível em:http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol32No2_530_42-ED08444.pdf. Acesso em: 10/05/2018.

SILVA, Clarete Paranhos da. *Subsídios para uso da História das Ciências no Ensino: exemplos extraídos das Geociências*.2008. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~ciecultura/doc/ciencia_cultura.pdf>. Acesso em: 25 jan 2019.

TRINDADE, Diamantino. *A interface ciência e educação e o papel da história da ciência para a compreensão do significado dos saberes escolares*. Revista Iberoamericana, Educación n.º 47/1 – 25 de septiembre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em<<http://rieoei.org/2562.htm>> Acesso: em 12/set 2018.

Outras Referências

VALENTE, M. E., CAZELLI, S. e ALVES, F.: *Museus, ciência e educação: novos desafios*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, vol. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005. <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/09>> Acesso em 12/09/2018

VARGAS ,Sebastião. Sankofa. *Descolonização e Racismo: atualidade e crítica Descolonização e Racismo: O Ponto de Vista Zapatista*". Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano IV, Nº 8, Dezembro/2011 - Dossiê – II Seminário Sankofa. <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/88808-Texto%20do%20artigo-126289-1-10-20141215.pdf>> Acesso em 12/09/2018.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renato de Brito Pereira

Resumo

Este artigo discute a importância das práticas pedagógicas inclusivas em arte na educação infantil, destacando como a integração de metodologias inclusivas pode promover o desenvolvimento integral dos alunos. Abordagens como a pedagogia de Reggio Emilia são exploradas como modelos eficazes para fomentar a expressão artística e a inclusão social nas escolas. A análise enfatiza a necessidade de formação continuada para educadores e colaboração interdisciplinar para adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes. Por meio de uma revisão crítica da literatura e exemplos práticos, o estudo destaca os benefícios das práticas colaborativas em arte inclusiva para a construção de um ambiente educacional equitativo e enriquecedor.

Palavras-chave: práticas pedagógicas inclusivas, arte, educação infantil, pedagogia de Reggio Emilia, colaboração interdisciplinar

Introdução

A inclusão de atividades artísticas no currículo escolar é um tema central nas discussões contemporâneas sobre educação inclusiva e desenvolvimento integral dos alunos. As artes, compreendidas em sua diversidade de formas expressivas como música, dança, teatro, pintura e escultura, desempenham um papel fundamental não apenas na ampliação do repertório cultural dos estudantes, mas também na promoção de habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para sua formação integral. Este contexto destaca a importância de metodologias inclusivas que não apenas reconheçam a diversidade de habilidades, interesses e necessidades dos alunos, mas também adaptem o ensino de maneira a garantir que todos tenham acesso equitativo aos benefícios educacionais das artes. Ao longo das últimas décadas, avanços significativos têm sido alcançados no entendimento e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas em diversas áreas do conhecimento,

incluindo as artes. A legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelece um marco legal que orienta as políticas educacionais rumo à inclusão, exigindo que as escolas adaptem seus currículos e metodologias para atender à diversidade dos estudantes, incluindo aqueles com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Nesse sentido, as artes se destacam como um campo privilegiado para a aplicação de estratégias inclusivas, oferecendo múltiplas formas de expressão que podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada aluno.

A pedagogia de Reggio Emilia, reconhecida internacionalmente por sua abordagem centrada na criança e na valorização da expressão artística como meio de aprendizagem, tem inspirado práticas inovadoras de educação inclusiva em diversas partes do mundo. Segundo Gandini (1993) e Vecchi (2010), essa abordagem não apenas enfatiza a importância da arte como linguagem universal, mas também promove um ambiente educativo que valoriza a colaboração, a criatividade e o respeito à diversidade cultural. Através de projetos investigativos e colaborativos, os alunos têm a oportunidade não apenas de desenvolver suas habilidades artísticas, mas também de explorar conexões interdisciplinares e ampliar suas perspectivas sobre o mundo ao seu redor. No contexto brasileiro, a formação continuada de professores tem desempenhado um papel crucial na capacitação dos educadores para desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas em arte. Programas de formação, como destacado por Glat e Milbrath (2015), não apenas fornecem ferramentas e estratégias para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, mas também promovem uma reflexão crítica sobre os desafios e as oportunidades de uma educação inclusiva e equitativa. A colaboração entre professores de diferentes disciplinas e profissionais da saúde e assistência social também se revela essencial para identificar as necessidades específicas dos alunos e criar ambientes educacionais que sejam verdadeiramente inclusivos e acolhedores.

Diante desse cenário, a presente pesquisa visa explorar mais profundamente as práticas de ensino colaborativo em atividades artísticas inclusivas, considerando suas implicações para o desenvolvimento educacional e social dos alunos. A partir de uma análise crítica das abordagens existentes e das experiências práticas de educadores e pesquisadores, busca-se não apenas identificar os desafios enfrentados na implementação dessas práticas, mas também as oportunidades e os benefícios que elas proporcionam para uma educação de qualidade e acessível a todos. Por fim, a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas em arte na educação infantil não

se limita apenas ao âmbito educacional, mas também se estende aos debates sobre justiça social, igualdade de oportunidades e valorização da diversidade. Ao integrar atividades artísticas no currículo escolar por meio de metodologias inclusivas, os educadores não apenas fortalecem o desenvolvimento individual dos alunos, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais coesa, democrática e empática.

Metodologias inclusivas para integrar atividades artísticas no currículo.

A inclusão de atividades artísticas no currículo escolar é uma prática que visa não apenas enriquecer a formação dos estudantes, mas também promover a inclusão social e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Segundo Vygotsky (1978), a arte desempenha um papel fundamental no processo educacional, pois permite a expressão individual e coletiva, além de facilitar a compreensão de conceitos abstratos por meio de formas sensoriais e emocionais. Nesse sentido, integrar metodologias inclusivas no ensino das artes é crucial para atender às necessidades diversificadas dos alunos. De acordo com UNESCO (2006), metodologias inclusivas referem-se a práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade dos estudantes, adaptando o ensino para garantir que todos tenham acesso ao conhecimento e possam participar ativamente do processo educacional. No contexto das artes, isso implica em utilizar abordagens que considerem as habilidades, interesses e experiências prévias dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado que seja acolhedor e acessível a todos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) estabelece a inclusão como um princípio fundamental da educação, exigindo que as escolas adaptem seus currículos e metodologias para atender à diversidade dos estudantes, incluindo aqueles com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Nesse contexto legal, as atividades artísticas desempenham um papel importante, pois oferecem múltiplas formas de expressão que podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Para implementar metodologias inclusivas no ensino das artes, é essencial que os educadores tenham formação adequada e acesso a recursos didáticos diversificados. Conforme apontado por Glat e Milbrath (2015), programas de formação continuada são fundamentais para capacitar os professores a desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade cultural e promovam a equidade no acesso à educação artística.

Além da formação docente, a colaboração entre professores de diferentes disciplinas e profissionais da área de saúde e assistência social é fundamental para identificar as necessidades individuais dos alunos e desenvolver estratégias eficazes de ensino-aprendizagem. Segundo Ferreira (2018), o trabalho colaborativo permite a criação de ambientes educacionais inclusivos, nos quais todos os estudantes se sintam valorizados e capazes de expressar suas habilidades por meio das artes. Por fim, é importante destacar que a avaliação contínua das práticas inclusivas é essencial para garantir a eficácia das metodologias adotadas. Conforme sugerido por Mantoan (2006), avaliar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional dos alunos é fundamental para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Portanto, ao integrar atividades artísticas no currículo escolar por meio de metodologias inclusivas, os educadores contribuem não apenas para o desenvolvimento individual dos alunos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O impacto da pedagogia de Reggio Emilia na arte inclusiva.

A pedagogia de Reggio Emilia é reconhecida mundialmente por sua abordagem centrada na criança, valorizando a expressão artística como um meio fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Segundo Gandini (1993), a pedagogia de Reggio Emilia se baseia em princípios de respeito, responsabilidade e comunicação, promovendo um ambiente educativo que valoriza a colaboração e a criatividade. Nesse contexto, a arte desempenha um papel crucial, não apenas como um meio de expressão individual, mas também como uma ferramenta para promover a inclusão de todos os alunos. De acordo com Edwards et al. (1998), a abordagem de Reggio Emilia enfatiza a importância da arte como linguagem, permitindo que as crianças se expressem e desenvolvam suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Através de projetos colaborativos e investigativos, os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes formas de arte, incluindo pintura, escultura, música e teatro, desenvolvendo habilidades de comunicação e resolução de problemas de forma inclusiva. A inclusão na pedagogia de Reggio Emilia não se limita apenas à participação física, mas engloba a valorização da diversidade cultural e das habilidades individuais de cada aluno. Conforme ressaltado por Vecchi (2010), a arte é vista como um meio de conectar as experiências pessoais das crianças com o mundo exterior, promovendo o diálogo

intercultural e a compreensão mútua. Dessa forma, a pedagogia de Reggio Emilia contribui significativamente para a construção de uma educação inclusiva, na qual todos os alunos são valorizados e têm suas vozes ouvidas através da expressão artística. A influência da pedagogia de Reggio Emilia na arte inclusiva também é evidenciada pela ênfase na documentação do processo de aprendizagem das crianças. Conforme destacado por Rinaldi (2006), a documentação permite aos educadores e às famílias acompanharem o desenvolvimento das crianças, valorizando suas conquistas individuais e colaborativas no contexto das atividades artísticas. Essa prática não apenas fortalece a autoestima dos alunos, mas também promove uma cultura de aprendizagem inclusiva, na qual a reflexão e a celebração das diferenças são fundamentais. No contexto contemporâneo, a aplicação da pedagogia de Reggio Emilia em ambientes inclusivos tem sido explorada como um modelo eficaz para promover a educação artística acessível a todos os alunos. Segundo Dahlberg et al. (1999), a abordagem colaborativa e holística de Reggio Emilia inspira práticas educativas que reconhecem e valorizam a diversidade como um recurso enriquecedor para o aprendizado. Ao integrar a arte no currículo de maneira inclusiva, os educadores podem criar ambientes educacionais que respeitem e respondam às necessidades individuais dos alunos, promovendo o desenvolvimento integral e a participação ativa na sociedade. Por fim, é importante destacar que a pedagogia de Reggio Emilia continua a inspirar debates e práticas inovadoras na educação inclusiva, contribuindo para a construção de um futuro educacional mais justo e igualitário. Conforme argumentado por Malaguzzi (1998), o reconhecimento da criança como protagonista de seu próprio aprendizado, através da arte e da expressão criativa, é fundamental para cultivar uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Práticas de ensino colaborativo em atividades artísticas inclusivas.

O ensino colaborativo em atividades artísticas inclusivas representa uma abordagem pedagógica que busca promover a participação equitativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades individuais ou características específicas. Segundo UNESCO (2009), práticas colaborativas no ensino destacam-se por facilitar a cooperação entre professores, alunos e comunidade escolar, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade e incentiva a criação coletiva. A integração de atividades artísticas no contexto inclusivo requer estratégias pedagógicas

que reconheçam e valorizem as diferentes formas de expressão dos alunos. Conforme sugerido por Ferreira (2018), o ensino colaborativo envolve a coleta de informações sobre as necessidades individuais dos estudantes e a criação de práticas adaptativas que permitam a participação plena de todos no processo educativo. Dessa forma, as atividades artísticas tornam-se um meio eficaz para desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas em um ambiente inclusivo. A implementação de práticas colaborativas em atividades artísticas também se beneficia da colaboração entre professores de diferentes disciplinas e áreas de especialização. Segundo Glat e Milbrath (2015), a interdisciplinaridade fortalece o ensino inclusivo ao integrar múltiplas perspectivas e conhecimentos, enriquecendo o aprendizado dos alunos e proporcionando oportunidades para explorar conexões entre diferentes formas de expressão artística e outras áreas do conhecimento. A avaliação colaborativa é outra dimensão crucial das práticas de ensino inclusivo em atividades artísticas. Conforme destacado por Mantoan (2006), a avaliação deve ser contínua e adaptada às necessidades individuais dos alunos, considerando não apenas o desempenho artístico, mas também o progresso pessoal e social. Essa abordagem valoriza a diversidade de habilidades e experiências dos estudantes, promovendo uma cultura de aprendizado que reconhece e celebra as contribuições de todos os participantes. No contexto internacional, iniciativas como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) têm enfatizado a importância de promover práticas educativas inclusivas que garantam a participação plena e efetiva de todos os alunos na vida escolar. A arte, nesse sentido, desempenha um papel fundamental como meio de empoderamento e inclusão social, conforme discutido por Imber-Black (2006), ao oferecer oportunidades para expressão pessoal e desenvolvimento de habilidades criativas em um ambiente colaborativo e respeitoso.

Por fim, é importante destacar que práticas de ensino colaborativo em atividades artísticas inclusivas não apenas beneficiam os alunos individualmente, mas também contribuem para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e inclusiva. Conforme argumentado por Booth e Ainscow (2011), a promoção de ambientes educacionais que valorizem a diversidade e incentivem a colaboração é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo ao currículo e possam desenvolver todo o seu potencial.

Considerações finais

À luz das discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas em arte na educação infantil, emerge um panorama enriquecedor e promissor para o campo educacional contemporâneo. A integração de metodologias inclusivas no ensino das artes não se restringe apenas à adaptação curricular para atender à diversidade dos alunos, mas representa um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos têm acesso equitativo a oportunidades educacionais significativas. A partir da análise das metodologias inclusivas discutidas, é possível inferir que a arte desempenha um papel central como catalisador do desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme Vygotsky (1978) sugere, a expressão artística não apenas facilita a compreensão de conceitos abstratos, mas também promove a autoexpressão e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais essenciais para o aprendizado significativo.

A legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelece um marco legal importante que orienta as práticas pedagógicas inclusivas no contexto brasileiro, reforçando a necessidade de adaptação curricular e formação continuada para os educadores. A abordagem colaborativa entre professores de diferentes disciplinas, aliada ao apoio de profissionais de saúde e assistência social, é fundamental para identificar as necessidades individuais dos alunos e desenvolver estratégias eficazes de ensino-aprendizagem (Ferreira, 2018; Glat e Milbrath, 2015). A pedagogia de Reggio Emilia emerge como um modelo inspirador que valoriza a expressão artística como um direito fundamental de todas as crianças. Segundo Gandini (1993) e Vecchi (2010), essa abordagem não apenas estimula a criatividade individual, mas também promove a valorização da diversidade cultural e das capacidades únicas de cada aluno. A documentação cuidadosa do processo de aprendizagem, conforme proposto por Rinaldi (2006), reforça a importância de celebrar as conquistas e progressos dos alunos, contribuindo para uma cultura escolar inclusiva e reflexiva. A avaliação contínua das práticas inclusivas é essencial para monitorar o impacto das metodologias adotadas e garantir que todos os alunos se beneficiem igualmente das oportunidades oferecidas pela educação artística. Como mencionado por Mantoan (2006), essa avaliação deve considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, proporcionando um feedback construtivo que apoie seu crescimento integral. Em um contexto global, iniciativas internacionais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) destacam a importância de práticas educativas

inclusivas que promovam a participação plena de todos os alunos na sociedade. A arte, ao proporcionar um espaço de expressão pessoal e criativa, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e no fortalecimento da autoestima dos indivíduos (Imber-Black, 2006). Por fim, ao integrar atividades artísticas no currículo escolar por meio de metodologias inclusivas, os educadores não apenas enriquecem a experiência educacional dos alunos, mas também contribuem para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e empática. Ao promover um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade e incentiva a colaboração, as práticas pedagógicas inclusivas em arte na educação infantil se consolidam como um caminho promissor para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Este estudo não apenas reafirma a importância da arte como parte essencial da formação humana, mas também ressalta a responsabilidade coletiva de educadores, gestores e legisladores na promoção de práticas inclusivas que garantam a igualdade de oportunidades para cada criança, independentemente de suas características individuais.

Referências

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (Eds.). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London: Falmer Press, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1998.

FERREIRA, S. R. Educação inclusiva e práticas pedagógicas colaborativas: reflexões sobre o contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 2, p. 267-280, 2018.

GANDINI, L. Education and Caring: A New Commitment for a New Age. In: RINALDI, C. (Ed.). *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, 1993. p. 29-36.

GLAT, R.; MILBRATH, M. C. Formação de professores para a inclusão escolar: desafios e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 265-286, 2015.

IMBER-BLACK, E. *The Power of Art in Group Facilitation: Enhancing Practice Through the Visual Arts*. New York: Routledge, 2006.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

RINALDI, C. *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge, 2006.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 2006.

UNITED NATIONS. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations, 2006.

VECCHI, V. *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. New York: Routledge, 2010.

A FAMÍLIA NA ESCOLA E AS EXPERIÊNCIAS POSITIVAS COM A PARTICIPAÇÃO

Izabel de Fatima Cazita Alves

RESUMO

Este trabalho visa reconhecer a importância da família na vida escolar da criança. Como educadores e parte integrante de uma família, percebemos que durante anos a fio a participação da família limita-se a levar os filhos à escola e participar de reuniões bimestrais, para saber o andamento das notas e saber o desempenho de seus filhos. Como se a escola fosse algo distante da família.

Palavras-chave: Escola; Aprendizagem; Família.

Introdução

Nosso trabalho visa trazer uma nova reflexão sobre este movimento: escola, família e comunidade. Onde a participação de todos é necessária para o desenvolvimento integral do educando.

Durante o curso de Pedagogia, esse tema sempre nos interessou. Pois como professores mediadores, nos preocupamos com a participação efetiva da família, e temos vivenciado que a falta da participação familiar interfere diretamente na permanência das crianças na escola e também no fracasso escolar de muitas delas. Por outro lado, nos deparamos com a escola, que observa uma pequena parcela de pais interessados na vida escolar dos filhos e querem ser “amigos da escola” e tantos outros que nem mesmo participam das reuniões de pauta sobre a situação cotidiana da criança. Partindo desta primeira observação, nos interessamos em estudar mais profundamente a trajetória da parceria família/escola. Neste

trabalho buscamos mostrar que vários modelos bem-sucedidos desta parceria poderão ser encontrados, até mesmo perto de nós.

Reconhecer a importância da família, não apenas como responsável pelo aluno, mas a parceira fundamental num processo de construção do conhecimento, proporcionando um melhor desenvolvimento aos educandos. Eleger a escola democrática como a forma mais abrangente e comunicativa para integrar as pessoas neste processo. Abrir espaço para a integração com a escola, a família e a comunidade. Desenvolver um ambiente acolhedor onde as tomadas de decisões possam ter participação ativa dos pais. Esclarecer que, conforme a legislação Brasileira, essa participação é solicitada e estimulada. A humanização da escola depende da participação de todos, buscando uma convivência pacífica e harmoniosa, onde interesses individuais sejam colocados de lado e os interesses coletivos sejam priorizados.

Vale ressaltar que apesar de entendermos que a participação da família é importante tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, nosso foco é a escola pública.

1 A função da Família na Escola

A escola, na pessoa de seus dirigentes, sejam eles gestores e/ou professores, colocam que a principal dificuldade de aprendizagem e formação dos alunos se deve à ausência da família no contexto escolar e seu descompromisso com relação ao aprendizado moral das crianças e jovens. Segundo Hoffmann (2005, p. 32).

Todos sabem e não contestam o fato de que, se os pais ou a família participam da escolaridade dos filhos, isso acarretará um dado positivo para o desenvolvimento do aluno. No entanto, cabe uma reflexão muito apropriada de Jussara Hoffmann sobre a natureza deste envolvimento.

A realidade social da maioria das famílias das crianças de escolas públicas, é de que seus pais e familiares, não tiveram acesso à escola que eles estão tendo a oportunidade de frequentar. Veja, não estamos levando em conta neste momento a questão da qualidade, número de alunos, etc. As pessoas que constituem as famílias de grande parte dos alunos são na maioria, de trabalhadores lutando pela sobrevivência. Outro dado importante é de

que passam muito tempo fora de casa e sua presença é escassa lá e cá. A formação moral e a imposição de limites ficam a cargo de quem? Muitas vezes fica a cargo de avós, de vizinhos, e até da televisão...

Para Hoffmann (2005) “Se a escola não conhece os pais de seus alunos não poderá exigir deles competências que são responsabilidades dos profissionais da educação”

Identificamos segundo os autores pesquisados Hoffmann (2005) e Paro (2000), alguns elementos que cabem aos pais e à família:

- A) Acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogando com a escola, numa relação de confiança;
- B) Ter ciência de que não é responsabilidade dos pais a dificuldade de aprendizagem; mas que podem e devem estabelecer horários para estudo e realização das tarefas de casa.
- C) Assumir sua responsabilidade de ir às reuniões pedagógicas;
- D) Valorizar os trabalhos escolares dos filhos e manter diálogo com eles.
- E) Esclarecer suas dúvidas em relação à escola;
- F) Buscar a participação de maneira consciente e democrática;

Cabe à escola:

- A) Resolver as dificuldades de aprendizagem. Pois na maioria das vezes elas são de origem epistêmica² e necessitam de apoio didático diferenciado. Isso não cabe aos pais. A não ser que, os alunos que necessitando de apoio psicopedagógico ou afins (acompanhamento médico devam ser encaminhados pela escola, em casos como TDAH, Dislexia, Discalculia, Disgrafia entre os mais comuns, e os pais precisam acompanhar mais de perto a dificuldade dos filhos.
- B) Resolver questões de relacionamento que foram problematizados no interior da escola, dentro do ambiente escolar e não fora dele.
- C) Promover o diálogo entre as famílias, dando a entender suas propostas, fundamentos, troca de ideias e inovações, buscando parcerias.
- D) Conhecer seu público.

² Problemas de origem epistêmica diz respeito ao conhecimento que se faz ao pensar. Por isso deve se levado em conta os conhecimentos prévios dos alunos para avançar na aprendizagem. Esses procedimentos são avaliados em sala de aula pelo professor. WWW.psicoforum.br/artigos Em 15/11/2012.

- E) Cobrar das autoridades recursos humanos e materiais para suprir as necessidades da escola.
- F) Entender que mesmo sem a participação da família, seu compromisso profissional é o de educar cultural e socialmente seus alunos.
- G) Buscar qualificação sempre que necessário para atender as demandas e casos de inclusão de alunos com necessidades especiais.

Um texto de Philippe Perrenoud (2000, p.117) In HOFFMANN (2005, p. 33) expressa bem o pensamento desta visão que os professores necessitam compreender em sua relação com os pais, que ele chama de imaginação sociológica:

Os pais ocupam outra posição, têm outras preocupações, outra visão da escola, outra formação, outra experiência de vida. Portanto, não podem, *a priori*, compreender e partilhar todos os valores e representações do professor. Seria ingênuo esperar da maioria dos pais o esforço de descentralização e a responsabilidade que se pode esperar de um profissional experiente. Além disso, eles são muito diferentes uns dos outros. Cada um deles é produto de uma história de vida, de uma cultura, de uma condição social, que determinam sua relação com a escola e com o saber. A competência dos professores consiste em aceitar os pais como eles são, em sua diversidade.

Diante das afirmações acima, concluímos que a escola deve levar em conta tais considerações para que uma parceria coerente e produtiva, amigável e prazerosa se faça com os pais. Senão todos, pelo menos com a maioria. E importa reforçar que a instituição escola é quem deve aprimorar e buscar soluções para esta aproximação.

2 Grupo de formação de pais

No livro *Qualidade de Ensino: A contribuição dos pais*, Vitor Paro(2000), fez uma pesquisa de campo, e observou que embora a escola constata a importância da participação da família, não assume seu papel de aproximá-las da escola. Os pais sentem “medo” do atendimento dado a eles, quando se aproximam da secretaria da escola. Sentem timidez diante dos professores, têm medo da reprovação dos filhos e estão muito distantes da cultura escolar. Ver a escola dos filhos como uma extensão do lar e a continuidade de um trabalho de aprendizado e formação dos filhos-alunos fica muito complexo diante de suas experiências pessoais.

A proposta de formação de um grupo de pais por iniciativa da gestão escolar é um caminho de aproximação. Este grupo tem por objetivo discutir assuntos relacionados à educação, à escola e à vida dos estudantes. A gestora impulsiona essa participação, chamando a atenção de seu grupo de trabalho para essa questão e convida os pais indistintamente para as reuniões mensais. O contato com os pais, o tratamento respeitoso, a forma de pedir a colaboração da família faz toda a diferença.

A colaboração que identificamos não se trata de serviços de reforma, pintura e ajuda financeira. Mas a de fazê-los entender que além do direito de participarem da vida escolar dos filhos por se tratar de um bem público comum, as funções desenvolvidas na escola como um todo, também nas questões pedagógicas necessitam de sua importante colaboração, de suas ideias e presença. E de quanto essa participação irá refletir positivamente na vida do aluno.

Conforme Berger e Luckmann (1973, p.175), o ser humano passa por duas socializações, a saber: Primária, que é a família na qual nasceu e que o insere na sociedade. E a secundária, que se trata de qualquer “novos setores” do mundo no qual o indivíduo é inserido. Para esses autores (p.184) “ a socialização primária tem um poder muito maior de permanência na criança do que a socialização secundária”. Portanto concluímos que a família na escola é importante para a criança e ela interioriza positivamente o interesse que os pais dão aos seus estudos e à sua vida de um modo geral.

3 Escolas que promovem a participação da Família

Segundo o educador Henri Wallon (1879-1962), a escola deve proporcionar aos seus alunos uma formação integral levando em conta três aspectos: o intelectual, o social e o afetivo. (revista Nova escola – Grandes pensadores, julho, 2009). Baseados neste conceito de Wallon, é que identificamos que a participação familiar tão importante nos três aspectos citados acima na vida da criança, não pode ficar apenas no campo das ideias, quando nos referimos à participação dela na vida escolar das crianças.

Pesquisamos e descrevemos de maneira sucinta abaixo, três exemplos de escolas que preocupadas com o desempenho e a formação integral de seus alunos ousaram mudar

concretamente. Foram mudanças radicais na forma de ensinar e de buscar a participação da comunidade e da família. Porém somente assim conseguiram se tornar exemplos. São elas:

- a) Escola da Ponte – Portugal
- b) EMEF Des. Amorim Lima – SP
- c) Sistema Público de ensino de Nova York – USA

A Escola da Ponte em Portugal

Em Portugal existe uma escola diferente. Uma escola que mudou para acompanhar um mundo que está sempre em mudanças. Essa escola se chama Ponte. Idealizada por Jose Pacheco, a cerca de 35 anos.

Em 1976 a escola da Ponte era: “isolamento da comunidade, o isolamento dos professores, a exclusão escolar e social de muitos alunos, indisciplina generalizada e agressões a professores” (José Pacheco, 2006). Era necessário fazer alguma coisa. A busca de alternativas gerou um “círculo de estudo”. Onde todos deveriam participar. Antigamente “se os pais fossem chamados na escola, pedia-se castigo para o filho ou contribuições para reparações urgentes” conforme Pacheco (2006). Na busca de alternativas, propuseram então nos círculos de estudo, pensar e propor uma escola verdadeiramente pública e democrática.

Trata-se de um projeto educativo conforme Rui Canário (2004) em que os adultos (professores e pais) e as crianças assumem a aprendizagem como um assunto que lhes diz respeito. O espaço é organizado para que oportunidades sejam criadas para potencializar a aprendizagem de todos os alunos. Dando autonomia de trabalho, os alunos podem participar de forma coletiva ou individual do aprendizado, e as atividades se tornam autênticas experiências de conhecimento.

Os alunos da escola da Ponte, segundo Canário (2004) conduzem assembleias discutindo problemas escolares e regras de convivência. Aos olhos atentos de professores, mas sem que eles interfiram nas decisões.

Os pais têm autonomia em participar de decisões importantes e constituem uma assembleia, e um conselho deliberativo.

A Escola Des. Amorim Lima

A EMEF Des. Amorim Lima³ está localizada na região oeste da cidade de São Paulo, baseada no projeto da escola da Ponte de Portugal e a pedido da diretora Ana Elisa à psicóloga Rosely Saião que havia visitado a escola Portuguesa, formulou uma proposta de assessoria pedagógica para implantação do projeto aqui. Aprovada pela Secretaria Municipal de educação e realizada entre janeiro de 2004 a maio de 2005.

Desde então os alunos da EMEF Des. Amorim Lima têm a oportunidade de aprenderem e serem formados por um Projeto Pedagógico bastante diferente do que se conhece nas escolas públicas tradicionais.

O clima é de muito respeito, autonomia e realização de projetos, que os alunos realizam através de portfólio, e fichas de trabalho e são tutoriados por professores o tempo todo. Cada professor auxilia cerca de vinte alunos de idades diferenciadas.

Nosso objetivo ao visitar a escola Des. Amorim Lima, foi o de enriquecer nosso trabalho de TCC, em uma escola que hoje é modelo da educação apesar de ainda estar em construção,mas já nos faz entender que Ana Elisa Siqueira está no caminho certo,pois notamos uma escola que faz a diferença.

Quando chegamos na escola, o que chamou nossa atenção foi o muro da escola que não estava pichado, e logo na entrada havia um lindo jardim com plantas bem cuidadas notamos que ali havia uma grande importância em cuidar dos espaços.

A escola era decorada com materiais reciclados feitos pelos próprios alunos, valorizando assim a importância de reciclar.

Havia um espaço onde as crianças faziam recreação no qual era acompanhada por uma professora, ela tocava tambor e ao seu lado um dos alunos ia tocando pandeiro, ela ensinava

³ A pesquisa está baseada em nossa visita ao local e em revistas especializadas em Educação com artigos sobre a escola Des. Amorim Lima.

os alunos a tocarem sem forçá-lo e sem cobranças técnicas, aprendiam brincando. O aluno que se interessava pegava o pandeiro enquanto os demais movimentavam (seus corpos) com os sons dos instrumentos. Eram movimentos espontâneos, ali não havia crianças agredindo as outras pois o objetivo da professora é fazer do ambiente um lugar relaxante e prazeroso, vimos a união entre cultura, esporte e comunidade.

Notamos que a sala tinha música ambiente, que servia para controle de voz, os alunos conversavam mas não ultrapassava os limites, apesar de estarem ansiosos para uma mostra cultural que haveria na escola.

As salas eram amplas pois eram formadas por duas séries, os alunos trabalhavam em grupos de seis e cada aluno possuía uma pasta com conteúdos elaborados pelos professores, os próprios alunos eram quem escolhiam o conteúdo que seria estudado, mas todos os conteúdos terão que estar cumpridos em um determinado tempo. A professora avaliava através de portfólio.

O professor só era chamado quando os alunos apresentavam dúvidas e não conseguiam resolver entre eles. Todos aprendiam pois, no nono ano eles teriam que apresentar um TCC.

Na escola havia uma horta no qual os alunos plantavam, colhiam e comiam do próprio alimento, um forno que eles faziam pães nos dias de festas. A escola faz muitas festas para aproximar os pais, 20% dos pais colaboram, mas o objetivo da escola é fazer com que esse número aumente pois segundo Ana Elisa Siqueira os pais ainda não compreendem o poder que eles tem dentro da escola.

Havia duas quadras, uma coberta e outra aberta, os alunos faziam aula de capoeira. Logo a frente tinha uma oca construída pelos indígenas no qual era preservada da mesma forma, e utilizada pelos alunos nas aulas sobre cultura. A escola abre aos finais de semana conforme a diretora Ana Elisa:

Os espaços escolares, que, antes eram ociosos aos finais de semana, passam a ser utilizados com atividades planejadas para a comunidade, alunos e ex-alunos. Favorecendo a essa o direito de conquistar e fortalecer a sua identidade. Assim, essa comunidade com responsabilidade, apropria-se desses espaços, agregando no seu cotidiano valores essenciais para a edificação de uma cultura participativa.

Encerramos nossa visita com uma entrevista com a Diretora da escola Ana Elisa Siqueira⁴, acreditando que quando cada um faz a sua parte, juntos estaremos formando cidadãos conscientes e transformadores dessa sociedade para um futuro melhor e com isso, podemos afirmar com certeza que família e escola é uma parceria que deu certo na escola Des. Amorim Lima.

O sistema Público de Nova York⁵, que operava em benefício de políticos e funcionários da educação e tinha como discurso “crianças com pais sem instrução são incapazes de aprender”, necessitava de uma reforma urgente. Os problemas na educação vinham de longe: problemas econômicos, conflitos raciais e a emigração em massa de latino-hispânicos.

Conforme documento citado abaixo (2009), em 2002, por iniciativa do poder público, esta reforma foi iniciada com o lema “Os alunos em primeiro lugar”. Os investimentos que antes chegavam para ser empregados em processos burocráticos e serviços de apoio assistencialistas como segurança, transporte, refeições entre outros, não chegavam para projetos pedagógicos.

Foi quando o secretário de educação da cidade Anthony Alvarado demitiu 600 funcionários do conselho de educação, abriu mais escolas e deu a elas maior autonomia. Entre as medidas importantes para guiar a reforma, ele concedeu aos gestores liberdade para administrar as verbas, contratar e afastar professores se necessário. Mas, aliado ao processo de poder fazer mudanças foi reforçado pela secretaria de educação responsabilidades por resultados. “Eles têm autonomia, porém prestam contas até da aprendizagem dos alunos”. Foi implantado um sistema de dados pela empresa IBM no valor de 80 milhões de dólares capaz de informar dados sobre cada um dos alunos da rede.

⁴ Ana Elisa Siqueira é diretora da Escola Des. Amorim Lima que desde 2004 tem feito um trabalho inspirado na escola da Ponte de Portugal. Nossa entrevista com ela foi realizada no dia 08/11/2012 e se encontra ao final deste trabalho no anexo B.

⁵ *A Reforma Educacional de Nova York – Possibilidades para o Brasil*, é um estudo feito pela Fundação Banco Itaú com a coordenação técnica do Instituto Fernand Braudel de economia Mundial a respeito da reforma educacional que vem acontecendo no sistema de ensino público de NY. O propósito foi investigar as estratégias de sucesso utilizadas no processo de mudanças de um sistema que estava falido. Pesquisadores analisaram e enumeraram os principais eixos da reforma que encontramos neste documento de 2009. WWW.fundacaoitau.org.br/biblioteca/artigos-e-publicacoes/areformaeducacional

O estudo é muito interessante e longo, vamos nos ater ao fato de como é a participação da família neste processo, pois este é o nosso foco.

Com a reforma, em (Reforma escolar em Nova York – revista Nova escola Edição especial da Área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita, 2009) constatou-se que era necessário aumentar a aproximação entre as famílias e a escola. Foi implantado o cargo de “coordenador de pais”. Com verba dada à escola para escolher o profissional que entre suas competências: soubesse mediar conflitos e conhecesse bem a comunidade local. Esse profissional foi fundamental na melhoria da relação família-escola. Entre as atribuições estão: visita às famílias, previamente agendadas, orientação aos familiares para que haja melhora na comunicação entre pais e filhos. Incentiva as famílias a se envolverem com a educação. Na entrada e saída dos alunos, sua presença é importante para cumprimentar os pais que acompanham seus filhos e daqueles que não gostam de participar por inúmeros motivos.

Um desafio a ser quebrado pelos coordenadores de pais é atraí-los para as reuniões. Eles usam a estratégia de convites pessoais e também de pais que estando engajados convidem outros e assim eles têm conseguido aumentar a assiduidade nas reuniões importantes da escola. Mas se caso não forem, não são tachados de negligentes. Ele agenda uma reunião individual, vai visitar em domicílio. Para saber como é a comunidade local, eles conversam muito com os pais engajados. São estas pessoas que conhecem a realidade local e conhecem os pais de alunos que faltam muito as aulas, que apresentam problemas de comportamento e isso auxilia no trabalho do coordenador.

Elaboram juntos um calendário de atividades diversificadas e acolhedoras, bailes, palestras, oficinas, tudo para motivar e acompanhar os estudos dos filhos.

Neste estudo, os professores foram ouvidos e puderam falar de como são beneficiados com o trabalho do coordenador de pais, que mediam entre problemas na sala de aula e conversas com a família. Como por exemplo fazer as lições de casa, problemas de comportamento, de frequência. E cuidam na recepção de alunos novatos na rede. A médio prazo eles sentem o feito na aprendizagem, que melhora bastante. Na rede pública de Nova York esse profissional tem feito a diferença na relação família-escola, onde sua função está consolidada e muito valorizada conforme a pesquisa realizada.

CONCLUSÃO

Em diversos países vêm sendo realizados estudos referentes aos elementos da organização escolar que prejudicam o desempenho dos alunos. Um deles é a reforma do ensino público de NY que já citamos. Outro estudo foi realizado pelo Convênio Andrés Bello - acordo internacional que reúne 12 países das Américas - chamado A Eficácia Escolar Ibero-Americana, de 2006, que observou que o "efeito família" é responsável por 70% do sucesso escolar. "O envolvimento dos adultos com a Educação dá às crianças um suporte emocional e afetivo que se reflete no desempenho", afirma Maria Amália de Almeida, do Observatório Sociológico Família-Escola, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essas pesquisas indicam que a forma de funcionamento de uma escola faz a diferença nos resultados de seus alunos. Ainda que as escolas não sejam iguais, caso não seja possível firmar regras e métodos organizacionais de vigência geral, os estudos contribuem para a sugestão de características organizacionais que podem ser úteis para entender o funcionamento delas, levando em conta as situações escolares específicas e os contextos.

Identificar os problemas, é a parte mais fácil do trabalho: professores treinados, criação de projeto pedagógico-curricular com uma estratégia de trabalho bem determinado, um bom ambiente de trabalho, suporte organizacional e papel relevante da direção e da coordenação pedagógica, ter estrutura material e física, meios didáticos, biblioteca e outros que concedam aos alunos chances reais para aprender e se relacionar.

A tarefa difícil: Comprometimento, em primeiro lugar individual e depois com o grupo de trabalho escolar com relação às mudanças e transformações

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da*

Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial

[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>.

Acesso em: 15 out. 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso e

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover*. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar, Políticas, Estrutura e Organização*. São Paulo, Ed. Cortez, 2003

LUCK, Heloísa. *A Gestão Participativa na Escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez/Unesco, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar e qualidade de ensino:*

o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João

Baptista (Org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A,

2001. p. 57-72.

_____. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. 3. reimpr. São

Paulo: Xamã, 2007.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Educação como exercício do Poder*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010

Artigo A Estrutura Familiar e os Desafios da Educação no terceiro milênio do profº. Ms. Ivandir de Deus Santos

Para entender a Relação Escola-Família de Luciano Mendes de Faria Filho de em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102&script=sci_arttex 18/10/201

Revistas nova Escola Grandes Pensadores. Ed. Abril, Julho 2009

Revista Nova Escola – Amorim Lima, Ed. Abril. Agosto 2007

A QUALIDADE DOS CONTEÚDOS EDUCACIONAIS NA INTERNET

Maraiza do Carmo Carvalho

RESUMO

O presente trabalho pretende abordar o assunto sobre a chegada do computador, que nos trouxe novos padrões de complexidade, competitividade e mudanças constantes em todos os empreendimentos. A única maneira de não ficar soterrado por essa complexidade e pelas mudanças é através da aprendizagem constante e da resposta imediata. Educação não apenas compreendida e centrada na escola, sala de aula, mas, educação concebida como um aprendizado constante que investe na aquisição de novos conhecimentos, de novas estratégias, de forma contínua durante a vida. Este estudo busca também ser um elemento facilitador para conscientização dos educadores, de que a Internet é uma ferramenta educacional que veio para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Sobre estas reflexões, expõe-se também o fundamento de um trabalho que propõe integrar de forma criativa o estudo do meio à classe pré-escolar, com crianças de 4 a 6 anos. Sugere-se a utilização de resíduos sólidos, tipo sucatas, como forma de instigar e envolver as crianças em um método de transformação útil, em um exercício de reaproveitamento com os diferentes tipos de materiais, construindo brinquedos; definindo, assim, uma afinidade, eficaz concreta entre Educação Ambiental e Educação Pré Escolar. Assim o ambiente é centrado na ligação e formação com a vida e, portanto, avaliado como elemento causador de novas propostas e fazeres no contexto da Pré Escola, em função da realização de pesquisas acadêmicas.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Internet.

ABSTRAT

The present work intends to address the subject of the arrival of the computer, which has brought us new patterns of complexity, competitiveness and constant changes in all enterprises. The only way not to get buried by this complexity and change is through constant learning and immediate response. Education not only understood and centered in the school, classroom, but education conceived as a constant learning that invests in the acquisition of new knowledge, new strategies, continuously throughout life. This study also seeks to be a facilitating element for the awareness of educators, that the Internet is an educational tool that came to assist in the teaching-learning process. On these reflections, the foundation of a work that proposes to creatively integrate the study of the environment

to the pre-school class, with children from 4 to 6 years old, is also exposed. It is suggested the use of solid waste, such as scrap metal, as a way of instigating in a reuse exercise with different types of materials, building toys; thus defining an effective, concrete affinity between Environmental Education and Pre-School Education. Thus, the environment is centered on the connection and formation with life and, therefore, evaluated as a causative element of new proposals and actions in the context of Pre-School, due to the realization of academic research.

Keywords: Education; Learning; Internet.

INTRODUÇÃO

A resistência de educar no uso do computador fundamenta-se na expectativa de evidenciar que a tecnologia é utilizada para educar e a informática está integrada nesse contexto Educacional e que pode ser muito útil na tarefa de auxiliar o aprendizado das crianças. Nessa perspectiva, as instituições educacionais deverão substituir seus cenários, onde conteúdos pré-definidos darão lugar aos percursos e perfis de competências singulares, contribuindo para construção de novos espaços de conhecimento.

Desta forma, conclui-se pela necessidade de inserção da Internet como um recurso a mais no processo de ensino-aprendizagem, o que exige a redefinição do papel do professor que deixará de ser o centro único de base no educar, passando assim, a ser o facilitador da aprendizagem, transformando-a como aliada nas tarefas de transmitir conhecimento e conteúdo, estabelecer contatos com outras realidades, buscar conhecimentos e desenvolver projetos com o apoio desta importante ferramenta.

Esta transformação dar-se-á de que forma, considerando as constantes mudanças que atualmente se constata nos mais diversos níveis? Utilizando Informática e a Internet como ferramenta no apoio aos saberes político, social, econômico, educativo, tecnológico, etc. Projetos que tempos atrás eram do âmbito da ficção científica, são agora uma realidade entre nós.

Buscando definir o acima exposto procuramos constatações às palavras dos autores, Moura, 1997; Long, 1992; Candy, 1991 que destacam a grande importância e o grande desenvolvimento da investigação sobre a aprendizagem autodirigida no campo da educação; não significa que ela seja a única e definitiva resposta para lidar com as constantes transformações contemporâneas, esclarece que “Apesar deste desconcertante turbilhão, contudo, uma coisa mantém-se mais ou menos constante: a limitação da capacidade das pessoas em lidar com a mudança. (...) Com vista a dar resposta a esta necessidade, tem sido enfatizada a necessidade de “indivíduos autodirigidos” que são capazes, seja de conduzir a sua educação, seja de aprender por eles próprios sem a pesada estrutura das instituições educativas”. No entanto, é uma forma de aprendizagem que é necessário

ênfatisar na educação do indivíduo, desafiando-o a “assumir-se como sujeito do seu processo formativo” (Couceiro, 1995, p. 8).

CONCEITOS SOBRE O USO DO COMPUTADOR E DA INTERNET NA EDUCAÇÃO

Ao buscar conceituar a utilização da internet na Educação torna-se relevante constatar que com o surgimento do computador mais especificamente a Internet, a inserção do indivíduo no meio do trabalho e educacional, se estabelece como necessidade e exigência da sociedade moderna.

Nesse processo de construção de novas tecnologias na aprendizagem, convém ressaltar que esta tem ocupado um papel fundamental na educação das crianças, dos jovens e dos adultos, por ser uma ferramenta educacional atraente e de fácil acesso a diversos conteúdos e em função disto, faz-se necessário uma reflexão por parte dos envolvidos nesse processo de formação, quanto aos meios e métodos a serem utilizados nesta produção, já que permite juntar a escrita, a fala e proximamente a imagem com rapidez, flexibilidade e interação e o professor em sua, de mediador, torna-se indispensável, ou seja:

A de “orientador/médio intelectual – informa – ajuda a escolher as informações importantes, trabalha para que elas se tornem significativas para os alunos, permitindo que eles as compreendam, avaliem – conceitual e eticamente -, reelaborem textos e adaptem-nas aos seus contextos pessoais, ajuda a ampliar o grau de compreensão de tudo, a integrá-lo em novas sínteses provisórias (MORAN, 2004, p.30)

A Internet, e a Informática, ainda geram medo nas pessoas com relação a um possível “bilolamento” dos alunos e a um isolamento social. A escola, independentemente de ser particular ou pública, deve por meio de sua direção estabelecer com clareza sua missão, como por exemplo: que tipo de alunos pretende formar, com que conhecimentos, e para quê. Uma discussão é a elaboração de um plano diretor, documento descrevendo como a escola pretende realizar sua missão e em quanto tempo, gera, portanto, uma semente de reflexão por parte dos envolvidos e acaba por mudar todo o ambiente.

Por isso, é recomendável que essas discussões sejam organizadas pela direção, mas que envolvam professores, coordenadores, administradores, pais, representantes de alunos e a comunidade em geral.

Sobre o assunto exposto Chaves; Setzer (1988) coloca que, a implicação advinda do uso de computadores na educação é de suma e premente importância hoje em dia, pois atinge tanto os pais

como as escolas, e isso em escala universal. Criam uma ansiedade e expectativa nos pais quanto ao seu uso, por tender a achar que estes não estão se beneficiando de uma poderosa ferramenta educacional como também estejam em relação a seus colegas que já os utilizam. Podem ainda pensar que os seus não estejam preparando adequadamente sua futura vida social e profissional.

“pais deveriam reconhecer a necessidade de construir novos tipos de relacionamentos com suas crianças e deveriam ver o computador como um veículo para construir a coesão familiar, em lugar de ser um obstáculo para ela” (SETZER, 1988 p. 79).

A escola futurista segundo o autor, não é uma escola mais tecnológica, e sim mais humana, onde o método tradicional de ensino não será ignorado, “com professor-gente e salas de aula, mas onde os professores se comportem mais como pessoas humanas e tratem seus alunos como tais, o mais individualmente possível e que sejam atraídos por esta para assuntos ensinados por sua beleza e utilidade e não pelo meio empregado para transmiti-los”

BREVE HISTÓRICO SOBRE A INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL.

Podemos verificar que nos últimos anos surgiram, de forma nunca vista antes, inclusive nos aspectos quantitativo e qualitativo, grandes mudanças tecnológicas, principalmente no campo da microeletrônica e das telecomunicações, as quais proporcionaram o desenvolvimento em diversas áreas: econômica – inclusive na vasta expansão do capitalismo; industrial – com a gama de processos que passaram a ser automatizados e robotizados; engenharia – possibilitando cada vez mais segurança à construção de máquinas e edificações complexas; telecomunicações – a possibilidade de nos comunicarmos por intermédio de aparelhos celulares; medicina – com a precisão dos resultados dos diagnósticos de doenças antes não detectadas em tempo hábil; aeroespacial – a criação do ônibus espacial, possibilitando levar as pessoas e experimentos à órbita da Terra e seu devido retorno. Todas essas evoluções científicas foram favorecidas pela informática que possibilita o embasamento e aprimoramento dos processos de produções e pesquisas. (MASL. 2000, p.33)

As novas exigências são de flexibilidade, agilidade, qualidade e resposta às demandas sociais, com um novo patamar de comunicabilidade entre campos, esferas, paradigmas, instituições, comunidades e atores sociais envolvidos no (e com) campo científico, assim novas perspectivas de formação de recursos humanos. (MACIEL, 1999).

Em função das mudanças que se apresentam, exprimem a necessidade de mudança dos paradigmas, como uma exigência especialmente no que diz respeito à Informática Educativa uma vez que se modificam as próprias formas de informações básicas pela possibilidade de adaptar-se à utilização de novas estratégias, conseqüentemente a informação ser trabalhada com muito mais rapidez, modificando hipótese e percepções vivenciadas.

São estas mudanças que podem se ampliar dentro da escola e que só seriam descobertas, a partir de inúmeras experiências realizadas alguns anos depois quando se iniciara a definição, o potencial desta máquina, bem como sua colocação a serviço da educação.

Atualmente, a Informática Educativa, impõe-se como um novo caminho para se realizar a educação modificando relação aluno, professor e conhecimento e a tecnologia atua com muito mais força dentro da escola que seus precursores tecnológicos, como a televisão, projetor dispositivos e outros instrumentos passivos e reprodutivos.

Segundo Alvin Toffer (1970), a educação deve ser voltada para o amanhã. Apesar de não o conhecermos, com certeza, será diferente da atual. Podemos perceber esta necessidade de alteração na educação com as nossas próprias vidas. Quantos de nós fomos educados para estudar e trabalhar em grandes empresas privadas e pública? Quantos de nós fomos educados para prestar concursos, visando empregos seguros, vida sossegada e uma aposentadoria diferenciada? Em contrapartida, poucos de nós fomos educados para ser profissionais liberais e autônomos. A segurança estava relacionada a um bom emprego e, principalmente, público. Hoje, a que prevalece é a empregabilidade, nos tornamos empregáveis ao mesmo a trabalhabilidade, ou seja, sermos ativos para gerar trabalho.

As causas de toda essa transformação acontecem devido ao impacto das novas tecnologias de informação e Comunicação (TICs) na formação da economia global e no processo de mudança cultural.

Enfatiza ainda Castells (1999) que, essas tecnologias estão gerando mais uma revolução, assim como as fontes de energia foram geradoras da revolução industrial.

“A tecnologia da Informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as Revoluções Industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade (...) visto que a geração e distribuição de energia foi o elemento principal na base da sociedade Industrial”. (CASTELLS, 1999, p.50)

Ressalta ainda, Alvin Toffer, em entrevista ao site BBC Brasil, 15/08/2002 que, os países que querem reduzir a pobreza no futuro não têm outra opção além de se adaptar à revolução em curso, por meio

de investimentos em tecnologia, mas também em fatores mais básicos como a educação e a alimentação das crianças.

INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA INFORMÁTICA NO BRASIL.

Podemos constatar que a partir dos anos 60, sobretudo durante toda a década de 70, muita ênfase ao assunto sobre as novas tecnologias da comunicação. Neste contexto, vale ressaltar que o termo “informática” vem da aglutinação dos vocabulários informação + automática. Buscando um sentido léxico, pode-se dizer que Informática é: “conjunto de conhecimentos e técnicas ligadas ao tratamento racional e automático de informação (armazenamento, análise, organização e transmissão), o qual se encontra associado à utilização de computadores e respectivos programas” (LUFT, 2006, p.365).

Segundo Valente (1979), a Informática na Educação no Brasil, nasce a partir do interesse de educadores de algumas universidades brasileiras no início dos anos 70 em decorrência de algumas experiências na UFRJ e UNICAMP, originadas pelo que já vinha acontecendo em outros países como nos Estados Unidos da América e na França.

Outra variante importante é a descentralização que há entre o MEC e as demais partes envolvidas nesse processo de desenvolvimento, como também muito importante é a abordagem do que seja Informática Educativa no Brasil, que se afirma, não como um fim, mas sim um meio para o desenvolvimento do aluno aprender a usá-la para pesquisar, em benefício da produção do seu próprio conhecimento. (ALMEIDA; VALENTE, 1996).

Ainda neste contexto, convém ressaltar as pesquisas realizadas no Projeto EDUCOM/UNICAMP, que se identifica como documento histórico que deu origem tanto ao trabalho de pesquisa sobre o uso do Logo nas escolas Públicas quanto ao trabalho de pesquisa realizado no NIED.

Sobre a linguagem. Logo, pode-se destacar sua marcante introdução que foi desenvolvida com base na teoria de Piaget e de algumas ideias da Inteligência Artificial de (Piaget, 1980) sendo implementada em computadores de médio e grande porte, fato este que condicionou a restrição do seu uso às universidades e laboratórios de pesquisa, fazendo com que crianças e professores se deslocassem a esses centros para sua utilização como única alternativa eficaz apresentada e meio para a construção do conhecimento, ainda que de forma teórica diferente, resultados a se firmar como interessantes e promissoras.

De acordo com essa abordagem, o computador passou a assumir um papel fundamental de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade de educação, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem.

O PAPEL PROFESSOR NA UTILIZAÇÃO DA INTERNET COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Diante dos conceitos de Piaget (1984), “a aprendizagem é a modificação da experiência resultante do comportamento”. Afirma ainda que nosso espírito jamais copia a realidade, mas organiza-se e transforma-a, pois, nenhuma teoria de aprendizagem é capaz, sozinha de orientar as práticas pedagógicas, como também é relevante enfatizar a preocupação e conscientização que os educadores devem ter diante a essa complexidade, não apenas com o ensino, mas na reflexão sobre suas ações.

Assim como Piaget, Almeida (1996, p.6), expõe seu pensamento e acrescenta as considerações de uma educação voltada para o desenvolvimento amplo do indivíduo e para o uso ético das novas tecnologias, e a formação dos professores para esse fim, é primordial.

A percepção do professor, como elemento vivo da unidade ensino/aprendizagem, não pode ser desprezada e nem simplesmente, enquadrada em uma visão teórica descontextualizada.

O professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento e o computador pode fazer isso e o faz tão eficiente quanto professor, e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno. (VALENTE, 1993, p.06)

Concerne ainda Valente, (1993, p.1) sobre os recursos tecnológicos para sua implementação eficaz, quatro elementos fundamentais; primeiramente a ferramenta computador, na sequencia o software educativo, o professor habilitado para usar esta ferramenta como meio educacional e o aluno, trabalhando mutuamente.

Assim, para Valente (1993, p.13) “o aprendizado acontece na execução da tarefa, por intermédio do computador”, isto é, a atuação, criação do aluno agindo sobre o software, decidindo a melhor forma quanto á resolução dos seus assuntos, capacita-o como atuante da própria aprendizagem e o professor atuando como criador, facilitador de ambientes de aprendizagem no processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

Contudo, toda esta inclusão tecnológica na escola faz-se necessário, saberes que definam sua validade, e do uso pretendido.

Diante das afirmações, Valente (1993), referencia que,

“...O advento do computador na Educação provocou o questionamento dos métodos e da prática educacional. Também provocou insegurança em alguns professores menos informados que receiam e refutam o uso do computador (...) existem diferentes maneiras de usar o computador na educação (...) pode enriquecer ambientes de aprendizagens onde deste ambiente tem chance de construir o seu conhecimento.” (VALENTE, 1993, p.13)

Afirma-se, portanto clara a ação do professor a sua constituição como elemento determinante para a utilização desta ferramenta de forma efetivamente revolucionaria na educação.

A CRIANÇA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.

Embora o aspecto do contexto esteja dirigido à criança no ambiente virtual de aprendizagem, torna-se oportuno especificar o que podem ser considerados AVA's, que afirmada por Moresco; Behar (2003, p.2) AVA's são os ambientes computacionais providos de recursos tecnológicos que possibilitem e ofereça aos aprendizes um ambiente para troca de informações, reflexão, estabelecimento de relações, pesquisa e elaboração de projetos que devem ser providos “de uma estrutura composta de funcionalidades, interface e proposta pedagógica, enriquecida de códigos simbólicos, por representações, imagens, sons, movimentos e dispositivos de comunicação síncrona e/ou assíncrona.” Ainda, podem registrar e disponibilizar todos os dados de interação dos sujeitos para que tanto esses quanto seus professores possam acompanhar e avaliar o desempenho durante o processo de aprendizagem.

Concebe que atualmente algumas crianças principiam o contato com computadores a partir dos dois anos, e por isso é considerável colocar que existem questionamentos sobre a aptidão de crianças com menos de sete anos estarem aptas a utilizar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) (BERREDÔ, 2004).

Sobre o contexto, (Matta, 2004, p.2) interpreta que “a maturidade e o desenvolvimento das habilidades das crianças pequenas não estão ainda em condições de contato com uma ferramenta de trabalho sobre o virtual ou imaginário. O que pode acarretar até mesmo em prejuízo para o seu desenvolvimento”. Visto que estas “interpretam suas percepções como sendo real, e assim sendo podem confundir com facilidade fantasia e realidade” e, portanto, o uso do computador e da informática em ambientes de aprendizagem ou para recursos pedagógicos, não são os mais recomendáveis na abordagem construtivista, visto que dificilmente oferecem o concreto bem como os predicados compreensíveis almejadas para crianças entre 0 e 6 anos.

CONCLUSÃO

Ao finalizar este trabalho pudemos perceber que a Internet veio para somar e não para dividir e as pessoas devem utilizá-la como mais uma ferramenta educacional, que permite uma visualização de imagens, sons, textos, etc. É possível encontrar qualquer conteúdo na Internet, utilizando os sites de busca.

Empregar as novas tecnologias em benefício de alunos e professores não é tarefa fácil, porém, confiar que é plausível fazê-lo e apostar nas melhorias à educação, pode-se acreditar sempre, bons professores, e nos reconhecer, sobretudo, melhores educadores, porque mais sensíveis à complexidade e às cobranças do mundo em que habitar, nos abre para o novo, sempre como um desafio possível de ser vencido.

Inovar, portanto, não se restringe ao uso da tecnologia, mas também na forma de como o professor vai se adaptar a esses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento.

Firma-se nesses argumentos a Educação Ambiental, que surge como ferramenta imprescindível ao processo de conscientização, principalmente nas escolas, para a preservação e melhora da qualidade de vida dessa e de gerações futuras.

Precisa-se, entretanto, consolidar um compromisso com o mundo em que vivemos.

Necessário se faz perceber que nossas ações têm relação direta com o meio ambiente, e, portanto, o homem nota-las com sensibilidade ambiental, consciente dos limites naturais e paralelamente planejar projetos que interfiram de maneira profícua e eficaz no meio ambiente.

Por todos esses aspectos faz-se necessário o desenvolvimento de soluções para a sustentabilidade.

Educar o cidadão do mundo é tarefa de professores comprometidos com a compreensão de que nenhum conhecimento é para sempre. O sistema vivo é dinâmico e está submetido ao princípio de “degradação e regeneração incessante” (MORIN, 2003, p. 109)

É para esta nova visão paradigmática que a Educação deve caminhar para que se possa cumprir seu papel e corresponder aos urgentes desafios que se apresenta, à educação e à prática escolar, repensar e rever os seus papéis na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando J; **MORAES FONSECA**, Fernando. **ProInfo**: Projetos e ambientes inovadores, Brasília: Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação, Seed, 2000.

BALESTRO, C. O. e MANTOVANI, A. M., 2004, Hiperhistórias – ambiente multimídia estimulador das Inteligências múltiplas.

BRENELLI, Rosely Palermo (1996): O Jogo como espaço para pensar. A construção de noções lógicas e aritméticas, Campinas, SP, Papirus.

CARVALHO, Ana Maria. Formação de Professores de Ciências. Série Questões de Nossa Época, SP, Cortez, 1989.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003

GALLO, A. D. Informática na Educação Infantil: tesouro ou ouro de tolo? 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

KRASILCHIK, M. Educação Ambiente na Escola Brasileira. São Paulo, EPU/EDUSP, 1986.

LEVY, P. As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. Brasília – UNESCO: Cortez. 2203.

TOFFLER, A. A TERCEIRA ONDA. Entrevista ao site BBC Brasil, 15/08/2002.

TOFFLER, A. Choque do Futuro. Lisboa: Livros do Brasil, 1970.

VALENTE, J.A. (1996). O Professor no Ambiente Logo: formação e atuação. Campinas: Gráfica da UNICAMP.

WERNECK, Christianne Luce G. Lazer, trabalho e Educação: Relação Históricas, questões Contemporânea. Belo Horizonte, Ed. UFMG; CELAR – DEF/UFMG, 2000.

ESCOLA E SOCIEDADE (BRASIL)

Leonardo César Mathias

RESUMO

Este estudo aborda a relação entre escola e sociedade no Brasil, analisando como o sistema educacional tem sido estruturado para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. A educação no Brasil é influenciada por uma série de fatores históricos, culturais, econômicos e políticos, sendo fundamental para o desenvolvimento do país. O trabalho explora a contribuição dos principais autores brasileiros para a compreensão da educação e da escola no contexto social, como Paulo Freire e Dermeval Saviani, além de examinar políticas públicas educacionais implementadas no país, com destaque para as leis e reformas que impactaram o sistema educacional brasileiro ao longo das décadas. O estudo também discute as desigualdades educacionais, os desafios enfrentados pelas escolas e as perspectivas de transformação do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Escola. Sociedade. Políticas Públicas. Educação Brasileira. Autores Brasileiros.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil sempre esteve fortemente ligada ao processo de construção social e cultural do país. As instituições escolares são reflexo da sociedade em que estão inseridas e, ao mesmo tempo, desempenham um papel crucial na formação dos cidadãos.

Ao longo da história, a educação no Brasil passou por várias reformas e transformações, sendo influenciada por contextos políticos, econômicos e sociais. Desde a época colonial até a Constituição de 1988, a educação no Brasil tem sido um tema central para a sociedade, especialmente no que diz respeito ao acesso e à qualidade do ensino.

Este estudo visa explorar as relações entre a escola e a sociedade brasileira, destacando como as políticas públicas e os principais pensadores brasileiros contribuíram para a formação do sistema educacional atual. A partir de uma análise das principais teorias educacionais de autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani, busca-se compreender as implicações das reformas educacionais e as consequências dessas políticas no desenvolvimento da educação no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

A relação entre escola e sociedade

A escola, como instituição social, tem um papel crucial na reprodução de valores, normas e comportamentos que moldam a sociedade. No Brasil, a educação sempre foi um reflexo das desigualdades sociais e das tensões políticas e econômicas que

marcaram a história do país. Através da educação, a sociedade transmite suas ideologias, seus valores e suas estruturas de poder para as novas gerações.

O filósofo Paulo Freire, um dos maiores pensadores da educação no Brasil, enfatizou a importância da escola no processo de conscientização e transformação social.

Em sua obra mais conhecida, 'Pedagogia do Oprimido', Freire argumenta que a educação deve ser um instrumento de libertação, permitindo que os alunos se tornem sujeitos de seu próprio destino.

Além disso, a escola deve estar atenta às necessidades da sociedade em que se insere, acompanhando as mudanças sociais, culturais e políticas que acontecem no país.

Principais autores brasileiros sobre educação e sociedade

Paulo Freire é, sem dúvida, um dos mais importantes teóricos da educação no Brasil, conhecido internacionalmente por suas contribuições para a pedagogia crítica. Seu conceito de 'educação popular' e sua crítica ao sistema educacional tradicional, que ele considerava alienante, foram fundamentais para o desenvolvimento de uma nova concepção de ensino, baseada no diálogo e na conscientização.

Outro autor fundamental é Dermeval Saviani, que traz uma análise crítica da educação no Brasil através da sua teoria da pedagogia histórico-crítica. Saviani defende que a educação deve ser compreendida como um fenômeno social que reflete as condições históricas e sociais em que ocorre. Para ele, a escola deve ser um espaço de formação crítica, que prepare os alunos para entenderem e questionarem as relações sociais e políticas.

Políticas públicas educacionais no Brasil

As políticas públicas educacionais no Brasil têm sido historicamente moldadas por um contexto de desigualdade e exclusão social. Durante a ditadura militar (1964- 1985), a educação foi utilizada como um mecanismo de controle social e ideológico, com uma ênfase na educação técnica e na obediência às normas estabelecidas.

A redemocratização do país nos anos 80 e a promulgação da Constituição de 1988 representaram um marco importante para a educação, com a educação básica sendo considerada um direito fundamental e obrigatório. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou os princípios da educação inclusiva e da universalização do acesso à educação.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas para a educação no Brasil até 2024, com foco na ampliação do acesso à educação de qualidade, na valorização dos profissionais da educação e na redução das desigualdades regionais e sociais.

Desafios contemporâneos e perspectivas futuras

Apesar das conquistas alcançadas, a educação brasileira ainda enfrenta grandes desafios, como a persistente desigualdade no acesso e na qualidade do ensino, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, e entre as populações negras e indígenas.

Além disso, a educação no Brasil precisa se adaptar às novas demandas do século XXI, como a inclusão digital e o desenvolvimento de competências socioemocionais, que são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios

do futuro.

O investimento em políticas públicas educacionais mais inclusivas, a valorização dos professores e a criação de novas abordagens pedagógicas são essenciais para superar as desigualdades educacionais e construir uma sociedade mais justa e democrática.

CONCLUSÃO

O estudo da relação entre escola e sociedade no Brasil revela a complexidade do sistema educacional, que, embora tenha avançado em termos de acesso e inclusão, ainda enfrenta grandes desafios relacionados às desigualdades sociais, econômicas e regionais. A educação deve ser vista como um reflexo da sociedade, mas também como um meio de transformação e transformação social, no qual a conscientização e a crítica desempenham um papel fundamental. A análise das principais teorias educacionais e das políticas públicas implementadas ao longo da história mostra que, embora haja avanços, é necessário continuar trabalhando para garantir a equidade no acesso à educação e para promover uma educação de qualidade para todos. Assim, é fundamental que a sociedade brasileira continue investindo em políticas educacionais inclusivas e progressistas, que assegurem que todos os cidadãos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

LETRAMENTO E SEUS DESAFIOS NO SÉCULO XXI

Jacqueline Palmira Silva Bonalume⁶

RESUMO

Este artigo analisa os complexos desafios enfrentados pelo letramento no século XXI, um período marcado por intensas transformações sociais e tecnológicas. Partindo de uma concepção de letramento como prática social (SOARES; KLEIMAN), para além da mera decodificação, e incorporando a perspectiva crítica e emancipatória de Freire, o texto explora a evolução do conceito e seus desdobramentos contemporâneos. O desenvolvimento aprofunda a discussão sobre o impacto das tecnologias digitais, introduzindo os conceitos de letramento digital e multiletramentos (ROJO; NEW LONDON GROUP) como essenciais para a navegação e produção de sentido na atualidade. Aborda-se, ainda, a persistência das desigualdades no acesso às práticas letradas e as novas demandas sociais e do mundo do trabalho. Por fim, reflete-se sobre as implicações pedagógicas, destacando a necessidade de repensar as práticas escolares e a formação docente para promover um letramento crítico, multimodal e inclusivo, fundamental para a plena participação cidadã na sociedade do conhecimento.

****Palavras-chave:**** Letramento; Século XXI; Desafios; Multiletramentos; Letramento Digital.

ABSTRACT: This article analyzes the complex challenges faced by literacy in the 21st century, a period marked by intense social and technological transformations. Starting from a conception of literacy as a social practice (SOARES; KLEIMAN), going beyond mere decoding, and incorporating Freire's critical and emancipatory perspective, the text explores the evolution of the concept and its contemporary developments. The development section deepens the discussion on the impact of digital technologies, introducing the concepts of digital literacy and multiliteracies (ROJO; NEW LONDON GROUP) as essential for navigating and producing meaning today. It also addresses the persistence of inequalities in access to literacy practices and the new demands of society and the world of work. Finally, it reflects on the pedagogical implications, highlighting the need to rethink school practices and teacher training to promote critical, multimodal, and inclusive literacy, fundamental for full citizen participation in the knowledge society.

Keywords: Literacy; 21st Century; Challenges; Multiliteracies; Digital Literacy

INTRODUÇÃO

⁶ Graduação em Pedagogia, pela UEM – Universidade Estadual de Maringá (2004); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Drº Fábio da Silva Prado.

O conceito de letramento, em sua acepção mais difundida no cenário acadêmico brasileiro, transcende a mera habilidade de codificar e decodificar signos linguísticos. Trata-se, fundamentalmente, de um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, situadas em contextos específicos e imbuídas de significados e funções sociais (SOARES, 2003; KLEIMAN, 1995). Compreender o letramento sob essa ótica é crucial para analisar os desafios que se impõem à sua promoção e desenvolvimento no século XXI, um período caracterizado por profundas e aceleradas transformações sociais, culturais e, sobretudo, tecnológicas. A onipresença das tecnologias digitais reconfigurou drasticamente as formas de comunicação, interação e acesso à informação, demandando novas competências e habilidades que extrapolam o domínio tradicional do código escrito.

Nesse contexto de mudanças, a relevância do letramento se intensifica, não apenas como ferramenta para a inserção no mundo do trabalho, mas como condição essencial para o exercício pleno da cidadania. A capacidade de ler criticamente o mundo, interpretar informações complexas, expressar ideias e participar ativamente dos debates públicos está intrinsecamente ligada às práticas letradas. Como defendido por Paulo Freire (1987), a alfabetização, indissociável do letramento em sua perspectiva, não se reduz ao "ba-be-bi-bo-bu", mas constitui um ato político, um meio para que os indivíduos compreendam sua realidade e atuem sobre ela de forma consciente e transformadora. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e ambas se complementam na busca por uma sociedade mais justa e democrática.

Contudo, o século XXI apresenta desafios inéditos e complexos para a efetivação desse letramento crítico e emancipatório. A emergência do ambiente digital trouxe consigo novas linguagens, gêneros textuais e modos de interação, exigindo o desenvolvimento do que se convencionou chamar de letramento digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) e multiletramentos (ROJO, 2012; NEW LONDON GROUP, 1996). Lidar com a hipertextualidade, a multimodalidade, a avaliação da credibilidade das fontes e a produção de conteúdo em diferentes plataformas digitais são apenas algumas das novas demandas impostas aos sujeitos contemporâneos. Soma-se a isso a persistência de desigualdades sociais que se refletem no acesso e no domínio dessas novas práticas letradas, aprofundando a exclusão digital e social.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios do letramento no século XXI, considerando tanto as contribuições teóricas de autores

seminais que fundamentaram o campo quanto as novas exigências impostas pela sociedade digital e globalizada. Buscar-se-á discutir como as transformações tecnológicas e sociais impactam as práticas de leitura e escrita e quais as implicações para a educação, em especial para as práticas pedagógicas escolares. Para tanto, o desenvolvimento do texto se organizará em torno da exploração dos conceitos fundamentais de letramento e sua evolução, da análise aprofundada dos desafios contemporâneos – com ênfase no letramento digital e nos multiletramentos – e da reflexão sobre as necessárias adaptações no âmbito pedagógico. Por fim, a conclusão buscará sintetizar as discussões e apontar caminhos para a promoção de um letramento que responda às complexidades do nosso tempo, capacitando os indivíduos para uma participação ativa e crítica na sociedade do conhecimento.

CONCEITOS FUNDAMENTAIS E EVOLUÇÃO DO LETRAMENTO

A compreensão aprofundada dos desafios contemporâneos do letramento exige, primeiramente, revisitar seus conceitos fundantes e a trajetória de sua construção no campo educacional. Frequentemente, os termos "alfabetização" e "letramento" são utilizados como sinônimos ou de forma imprecisa, obscurecendo nuances cruciais para a prática pedagógica. Magda Soares (2003, 2004) tem sido uma voz proeminente na distinção e, ao mesmo tempo, na defesa da articulação indissociável entre esses dois processos. Enquanto a alfabetização se refere especificamente à aquisição do sistema de escrita alfabético-ortográfico – o domínio do código, suas regras e convenções –, o letramento diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em práticas sociais de leitura e escrita. Ou seja, não basta saber ler e escrever; é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita nas diversas situações em que elas se fazem necessárias. Soares (2004, p. 14) argumenta que a dicotomia histórica entre os dois termos é inadequada, propondo a necessidade de "alfabetizar letrando", ou seja, um processo em que a aprendizagem do sistema de escrita ocorra simultaneamente ao desenvolvimento das capacidades de utilizá-lo socialmente.

A perspectiva do letramento como prática social, fortemente influenciada pelos Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies), desloca o foco da habilidade individual e cognitiva para as maneiras como a leitura e a escrita são efetivamente utilizadas em diferentes contextos culturais e sociais. Brian Street (1984), um dos expoentes dessa corrente, diferencia o "modelo autônomo" de letramento, que o vê como uma habilidade técnica neutra com consequências cognitivas universais, do "modelo ideológico", que enfatiza a natureza socialmente construída e situada das práticas letradas. Nessa visão, não existe um letramento, mas múltiplos letramentos, variáveis conforme o grupo social, o contexto histórico e as relações de poder envolvidas (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000). Angela Kleiman (1995), dialogando com essa perspectiva no contexto brasileiro, reforça que o letramento envolve "o conjunto de práticas sociais que usam a

escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995, p. 19). Analisar as práticas de letramento implica, portanto, investigar quem lê e escreve, o quê, como, onde, quando e com que finalidade.

Compreender como os indivíduos se apropriam da língua escrita também é fundamental. As pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, conduzidas por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985), revolucionaram a visão sobre o processo de alfabetização ao demonstrarem que a criança constrói hipóteses ativas e originais sobre o funcionamento do sistema de escrita, muito antes de receber instrução formal. Elas não são meras receptoras passivas de conhecimento, mas sujeitos que pensam sobre a escrita, elaborando teorias próprias que evoluem progressivamente. Ferreira (1988) destaca que a escrita não é apenas um código de transcrição da fala, mas um sistema de representação complexo, e a criança percorre um caminho conceitual para compreendê-lo. Reconhecer essas etapas (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética) permite ao educador intervir de forma mais adequada, respeitando o processo de aprendizagem do aluno.

Finalmente, não se pode dissociar a discussão sobre letramento da dimensão política e emancipatória trazida por Paulo Freire (1987, 1996). Para Freire, a alfabetização autêntica vai muito além da decodificação de palavras; ela é um ato de conhecimento, um processo de "leitura do mundo" que possibilita aos sujeitos compreenderem criticamente sua realidade e se tornarem agentes de sua própria história. A alfabetização, nessa perspectiva, é intrinsecamente ligada à conscientização e à luta por libertação. Freire (1987, p. 29) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", indicando que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, de seus saberes e de sua cultura, para que a aprendizagem da leitura e da escrita faça sentido e contribua para sua humanização e transformação social. Essa visão crítica do letramento é essencial para pensar os desafios atuais, que envolvem não apenas o acesso à informação, mas a capacidade de analisá-la criticamente e utilizá-la para a participação cidadã.

Esses diferentes aportes teóricos – a distinção e articulação entre alfabetização e letramento (Soares), a visão do letramento como prática social situada (Street, Kleiman), a compreensão da psicogênese da língua escrita (Ferreiro) e a dimensão política e emancipatória (Freire) – formam a base para analisar a complexidade do fenômeno letrado e os desafios que se apresentam no século XXI.

OS DESAFIOS DO LETRAMENTO NO SÉCULO XXI

O século XXI impõe uma reconfiguração radical das práticas sociais, incluindo as de letramento, impulsionada principalmente pela disseminação massiva das Tecnologias

Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A internet, os dispositivos móveis e as redes sociais não são meros suportes para a escrita e a leitura; eles engendram novas formas de produzir, consumir e interagir com textos, que se tornam cada vez mais multimodais, hipertextuais e colaborativos (LEVY, 1999; CASTELLS, 2000). Esse cenário digital demanda competências que vão além do letramento tradicional, centrado na cultura do impresso. Surge, assim, a necessidade de discutir o conceito de Letramento Digital. Lankshear e Knobel (2008) argumentam que o letramento digital não se resume ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve um conjunto de práticas sociais e culturais mediadas pela tecnologia digital, incluindo a capacidade de localizar, avaliar criticamente, sintetizar e comunicar informações em ambientes online. Autores como Gilster (1997) já apontavam para a necessidade de um pensamento crítico como cerne do letramento digital, a habilidade de avaliar a informação online de forma criteriosa.

A complexidade dos textos contemporâneos, que frequentemente integram linguagem verbal escrita, imagens estáticas e em movimento, sons, links e elementos interativos, levou ao desenvolvimento do conceito de Multiletramentos. Proposto originalmente pelo New London Group (1996), o termo busca abarcar duas multiplicidades centrais da atualidade: a crescente diversidade cultural das sociedades e a multiplicidade de canais de comunicação e formas semióticas. A pedagogia dos multiletramentos defende que a educação linguística deve preparar os alunos para lidar com essa variedade de linguagens e contextos culturais, indo além do foco exclusivo na norma culta escrita. Roxane Rojo (2009, 2012), uma das principais divulgadoras do conceito no Brasil, enfatiza a importância de trabalhar na escola com gêneros textuais diversos, incluindo os multimodais e digitais, para formar leitores e produtores de textos competentes para atuar na sociedade contemporânea. Segundo Rojo e Moura (2012, p. 13), os multiletramentos envolvem "capacidades de leitura e produção textual que levem em conta os múltiplos modos ou múltiplas semioses [...] e a multiplicidade de culturas".

Contudo, o acesso e o domínio dessas novas práticas letradas não são universais, evidenciando um dos maiores desafios do século XXI: a desigualdade social e a exclusão digital. Enquanto alguns grupos sociais navegam com fluidez pelos ambientes digitais, outros enfrentam barreiras significativas de acesso à tecnologia, à conectividade e, principalmente, às competências necessárias para um uso significativo e crítico dessas ferramentas (WARSCHAUER, 2003; VAN DIJK, 2005). A exclusão digital não é apenas uma questão de infraestrutura, mas também de capital cultural e educacional, reproduzindo e, por vezes, ampliando as desigualdades já existentes (CASTELLS, 2003). Garantir o direito ao letramento no século XXI implica, necessariamente, combater essas disparidades e promover políticas de inclusão digital que considerem não apenas o acesso, mas também a formação para o uso crítico e produtivo das tecnologias.

Além disso, as novas demandas do mundo do trabalho e da sociedade do conhecimento pressionam por perfis profissionais com elevadas competências de letramento, incluindo a capacidade de aprender continuamente, resolver problemas complexos, trabalhar em equipe e comunicar-se eficazmente em diferentes plataformas e linguagens (UNESCO,

2015; OCDE, 2018). O letramento deixa de ser visto apenas como uma habilidade básica para se tornar um componente central do capital humano e da capacidade de inovação. A escola, nesse contexto, enfrenta o desafio de preparar os jovens não apenas para os exames e avaliações tradicionais, mas para a vida em uma sociedade em constante mutação, onde as habilidades de letramento crítico e digital são cada vez mais valorizadas.

Por fim, é crucial reconhecer que, apesar dos avanços tecnológicos, a persistência do analfabetismo funcional continua sendo um grave problema social em muitos países, incluindo o Brasil (INAF, 2018). Milhões de jovens e adultos, embora tecnicamente alfabetizados, não desenvolveram as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para lidar com as demandas da vida cotidiana e profissional. Esse quadro revela que os desafios do letramento no século XXI são múltiplos e interconectados, exigindo ações que vão desde a garantia da alfabetização plena até o desenvolvimento das competências mais complexas requeridas pela cultura digital, sem perder de vista a luta contra as desigualdades sociais que permeiam o acesso a essas práticas.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS ESCOLARES

Os desafios multifacetados do letramento no século XXI convocam a escola a repensar suas práticas pedagógicas e seu papel na formação dos estudantes. Manter um currículo excessivamente centrado no letramento tradicional, focado na decodificação e na norma culta do texto impresso, torna-se insuficiente diante da complexidade comunicacional contemporânea (KALANTZIS; COPE, 2012). É imperativo que as instituições de ensino incorporem o letramento digital e os multiletramentos de forma transversal e significativa em suas propostas curriculares. Isso não significa abandonar o trabalho com a leitura e a escrita em suportes impressos, mas articulá-lo com as práticas letradas que emergem no contexto digital e multimodal. Como aponta Coscarelli (2016), a escola precisa ensinar a ler e a produzir textos que circulam na sociedade, incluindo os digitais, desenvolvendo nos alunos a capacidade de transitar entre diferentes linguagens e suportes.

A promoção dos multiletramentos na escola requer uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade cultural e linguística presente na sala de aula e na sociedade. A Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012) propõe um ciclo pedagógico baseado em quatro componentes: Prática Situada (imersão em práticas significativas), Instrução Explícita (análise consciente dos elementos linguísticos e semióticos), Enquadramento Crítico (reflexão sobre o contexto social, cultural e político dos textos) e Prática Transformada (aplicação do conhecimento em novas práticas). Essa abordagem busca desenvolver não apenas as habilidades operacionais, mas também a capacidade crítica e criativa dos alunos ao lidar com diferentes textos e linguagens (COPE; KALANTZIS, 2009).

Integrar o letramento digital de forma crítica implica ir além do mero uso instrumental das tecnologias. É preciso desenvolver nos estudantes a capacidade de buscar, selecionar,

avaliar, sintetizar e comunicar informações de forma ética e responsável no ambiente online (FERRARI, 2013). Isso envolve discutir temas como segurança digital, privacidade, direitos autorais, cyberbullying e, fundamentalmente, a análise crítica das fontes e o combate à desinformação (BUCKINGHAM, 2019). O professor assume um papel crucial como mediador desse processo, orientando os alunos na navegação por esse ecossistema informacional complexo e ajudando-os a construir critérios para avaliar a confiabilidade e a intencionalidade dos conteúdos digitais (MARTÍN- BARBERO, 2002).

Existem diversas possibilidades de práticas escolares que podem fomentar essas competências. O trabalho com gêneros digitais (blogs, vlogs, podcasts, memes, fanfics), a produção de narrativas multimodais, a análise crítica de notícias e publicidade em diferentes mídias, o desenvolvimento de projetos de pesquisa que utilizem fontes digitais e a criação de debates online mediados são exemplos de atividades que podem integrar os multiletramentos e o letramento digital ao currículo (ALMEIDA; VALENTE, 2011; KENSKI, 2012). O essencial é que essas práticas estejam conectadas aos interesses dos alunos e aos problemas do mundo real, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada (MORAN, 2015).

Contudo, a implementação dessas mudanças enfrenta obstáculos significativos, sendo a formação de professores um dos principais. Muitos educadores não se sentem preparados para lidar com as tecnologias digitais ou para trabalhar com a diversidade de linguagens e gêneros textuais contemporâneos (GATTI, 2016; NÓVOA, 2017). É urgente investir em programas de formação inicial e continuada que ofereçam aos professores não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas, principalmente, subsídios teóricos e metodológicos para integrar os multiletramentos e o letramento digital de forma crítica e criativa em suas práticas pedagógicas. Essa formação deve ser reflexiva, colaborativa e conectada aos desafios reais da sala de aula (IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2014). Além disso, é necessário garantir condições adequadas de infraestrutura tecnológica nas escolas e políticas públicas consistentes que apoiem a inovação pedagógica e a inclusão digital (BRASIL, 2014 - PNE).

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

O enfrentamento da vulnerabilidade educacional requer um conjunto articulado de políticas públicas e estratégias que atuem em diferentes frentes. Não basta apenas garantir o acesso à escola; é preciso assegurar condições de permanência com qualidade e promover o sucesso escolar de todos os alunos. Programas de transferência de renda condicionada, como o Bolsa Família no Brasil, demonstraram ter um impacto positivo na frequência escolar, mas "são insuficientes se não acompanhados de melhorias efetivas na qualidade da educação ofertada" (SOARES, 2016, p. 78).

Investimentos consistentes em infraestrutura escolar, formação inicial e continuada de professores, e valorização dos profissionais da educação são fundamentais. Como aponta Tavares (2020), a formação docente continuada para contextos de vulnerabilidade

é essencial para que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. Além disso, é crucial a implementação de currículos mais flexíveis e contextualizados, que dialoguem com as realidades e os interesses dos alunos, como defende Freire (2011) em sua pedagogia libertadora.

Políticas de ação afirmativa e programas específicos para grupos vulnerabilizados, como estudantes com deficiência, indígenas, quilombolas e aqueles em cumprimento de medidas socioeducativas, são indispensáveis para promover a equidade (MACHADO; BRAGA, 2018). Tais políticas devem ir além da simples inclusão, buscando garantir as condições necessárias para que esses alunos possam, de fato, aprender e se desenvolver plenamente. O financiamento adequado da educação básica é um pilar para a sustentabilidade dessas ações, como ressalta Pinto (2019), ao discutir a importância do Fundeb.

A articulação intersetorial entre educação, saúde, assistência social e outras áreas também é crucial. A vulnerabilidade educacional raramente é um problema isolado, estando frequentemente associada a outras vulnerabilidades (VASCONCELOS, 2014). A criação de redes de apoio e proteção social que envolvam a escola, a família e a comunidade pode fortalecer os mecanismos de enfrentamento e prevenção. Para Santos (2006), é preciso construir uma "ecologia de saberes" que valorize os conhecimentos locais e promova a participação cidadã na busca por soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso realizado neste artigo buscou evidenciar a crescente complexidade que envolve o conceito e as práticas de letramento no século XXI. Longe de ser uma habilidade meramente técnica ou restrita ao domínio do código alfabético, o letramento se reafirma como um conjunto multifacetado de práticas sociais, culturais e cognitivas, indispensáveis para a navegação e a participação ativa em uma sociedade profundamente marcada pela informação, pela comunicação digital e pela diversidade cultural (SOARES, 2003; KLEIMAN, 1995; STREET, 2014). A análise dos desafios contemporâneos revela que as transformações tecnológicas, ao mesmo tempo em que abrem novas possibilidades comunicativas e de acesso ao conhecimento, também impõem novas exigências e aprofundam desigualdades preexistentes.

A emergência do letramento digital e dos multiletramentos não representa uma ruptura total com o letramento tradicional, mas uma expansão e uma reconfiguração de suas fronteiras (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; ROJO, 2012). A capacidade de lidar criticamente com a multiplicidade de linguagens, formatos e plataformas tornou-se tão essencial quanto o domínio da leitura e da escrita convencionais. Nesse sentido, a perspectiva freiriana de um letramento como ato de leitura do mundo e de intervenção na realidade (FREIRE, 1987) ganha ainda mais relevância, pois o ambiente digital também é

um espaço de disputas simbólicas, de circulação de ideologias e de exercício (ou negação) da cidadania.

Os desafios analisados – o impacto das TDIC, a necessidade de desenvolver o letramento digital e os multiletramentos, a persistência das desigualdades e da exclusão digital, as novas demandas sociais e do mundo do trabalho, e a chaga do analfabetismo funcional (CASTELLS, 2003; WARSCHAUER, 2003; INAF, 2018) – convergem para a urgência de repensar as políticas públicas e, fundamentalmente, as práticas pedagógicas. A escola não pode mais se furtar à responsabilidade de preparar os estudantes para a complexidade comunicacional do século XXI. Isso exige currículos mais flexíveis e integrados, metodologias ativas que promovam o protagonismo e a criticidade dos alunos (MORAN, 2015), e uma valorização efetiva da formação docente (NÓVOA, 2017; GATTI, 2016).

Em suma, promover o letramento no século XXI é um desafio coletivo que envolve governos, instituições educacionais, famílias e a sociedade civil. Trata-se de garantir não apenas o acesso à leitura e à escrita em seus múltiplos formatos e suportes, mas de assegurar que todos os indivíduos possam desenvolver as competências necessárias para compreender criticamente o mundo, expressar suas ideias, participar plenamente da vida social e cultural, e continuar aprendendo ao longo da vida. Investir em um letramento crítico, digital e multimodal é investir na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Pesquisas futuras podem se debruçar sobre o impacto de intervenções pedagógicas específicas focadas nos multiletramentos em diferentes contextos escolares ou investigar mais a fundo as relações entre letramento digital e participação cívica entre jovens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; VALENTE, José Armando. ****Tecnologias e currículo****: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. ***In***: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). ****Situated literacies****: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. ****Diário Oficial da União****, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra.

BUCKINGHAM, David. ****The media education manifesto****. Cambridge: Polity Press, 2019.

CASTELLS, Manuel. ****A sociedade em rede****. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1).

CASTELLS, Manuel. ****A Galáxia da Internet****: reflexões sobre internet, negócios e

sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. ***Pedagogies: An International Journal***, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. ***Letramento digital***. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Linguagem & Ensino).

FERREIRO, Emilia. ***Alfabetização em processo***. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. ***Psicogênese da língua escrita***. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERRARI, Pollyana. Letramento digital e formação de professores na cibercultura. ***Calidoscópico***, v. 11, n. 1, p. 67-76, jan./abr. 2013.

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

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

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. ***Estudos em Avaliação Educacional***, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 118-136, jan./abr. 2016.

GILSTER, Paul. ***Digital literacy***. New York: Wiley Computer Publishing, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. ***Formação docente e profissional***: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INAF. ***Indicador de Alfabetismo Funcional***: Brasil 2018. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. ***Literacies***. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. ***Educação e tecnologias***: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Angela B. ***Os significados do letramento***: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. ***Digital literacies***: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008.

LEVY, Pierre. ***Cibercultura***. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. ***Dos meios às mediações***: comunicação, cultura e

hegemonia. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-Proex/UEPG, 2015. v. 2. p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em:
http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1131, out./dez. 2017.

OCDE. **The Future of Education and Skills**: Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, ano 7, n. 28, p. 14-17, fev./abr. 2004.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: UNESCO, 2015.

VAN DIJK, Jan A. G. M. **The deepening divide**: Inequality in the information society. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

WARSCHAUER, Mark. **Technology and social inclusion**: Rethinking the digital divide. Cambridge, MA: MIT Press, 2003.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educar, modos de ser: a produção do fracasso escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 293-312, abr./jun. 2010.

COSTA, A. F.; PEREIRA, L. M. Vulnerabilidades no contexto escolar: um diálogo necessário. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. e019003, 2019.

DUARTE, M. R. T. Vulnerabilidade social e educacional: aproximações conceituais. In: SPOSITO, M. P. (Org.). **Juventudes e Escolarização**. Brasília: MEC/UNESCO, 2011. p. 75-98.

FERNANDES, D. C.; ANDRADE, E. R. Discriminação e violência na escola: impactos na trajetória de alunos de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1182-1205, out./dez. 2017.

