

organizadora

Denise D'Auria-Tardeli

EDUCAÇÃO, ESCOLA E PÓS-PANDEMIA

discussões sobre
Convivência
e Aprendizagem

organizadora

Denise D'Auria-Tardeli

EDUCAÇÃO, ESCOLA E PÓS-PANDEMIA

discussões sobre
Convivência
e Aprendizagem

São Paulo | 2024 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E24

Educação, escola e pós-pandemia: discussões sobre convivência e aprendizagem / Denise D' Auria-Tardeli. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-885-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.98850

1. Escola. 2. Pesquisa. .3. Educação. 4. Pandemia.
5. Comportamento emocional. I. Tardeli, Denise D' Auria (Org.).
II. Título.

CDD: 370.153

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Comportamento emocional

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	aatifmehm, createvil, Jenteva, Rochak Shukla - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Poster, Sofia Pro
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadora	Denise D' Auria-Tardeli

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Cristófer André Caous

Denise D'Auria-Tardeli

**A gestão da educação
em momentos de pós-pandemia..... 16**

CAPÍTULO 2

Mônica Tessaro

**Covid-19:
impactos na saúde mental
dos estudantes da educação básica46**

CAPÍTULO 3

Lucian da Silva Barros

Denise D'Auria-Tardeli

**Juventudes:
a construção da identidade em espaços
e temporalidades pós-pandemia 76**

CAPÍTULO 4

Adriano Moro

Flávia Vivaldi

Renata Adduci

**O investimento na convivência e no clima
escolar para uma educação de qualidade..... 105**

CAPÍTULO 5

Joice Maria de Oliveira

Maria Teresa Ceron Trevisol

**A convivência na escola fortalecida
pela relação professor-estudante:
vivências e sentimentos de jovens e adultos do CEJA..... 128**



CAPÍTULO 6

Flávia Daniela Bosi Leal

**Aprendizagem significativa
como alternativa para a retomada
da aprendizagem escolar 166**

CAPÍTULO 7

Helio Roberto Braunstein

**Extrema direita em escolas:
impactos no sistema educacional,
na convivência e aprendizagem escolar 211**

CAPÍTULO 8

Simone Balsamo

Kethi Cristina do Rosário Squecola Alexandre

**A importância da convivência escolar
para o processo de ensino-aprendizagem
nos cursos de educação profissional..... 247**

CAPÍTULO 9

Adriana de Melo Ramos

Mariana Tavares Almeida Oliveira

Soraia Berini Campos

Thais Cristina Leite Bozza

**Conviver Mais, o Podcast:
dialogando com família e escola sobre a convivência ética..... 278**

CAPÍTULO 10

Elizabete Cristina Costa-Renders

Adriana Arroio Agostini

Camila Elizabete Silva

Valguénia Ferné de Souza Torres

**Trajétórias de convivência
e aprendizagem no ACESSI:
em perspectiva nossas pesquisas sobre
a educação inclusiva no período de 2020 a 2022..... 296**



CAPÍTULO 11

Adriana Regina Braga

Pedro Garbelim Redó

**Educação ambiental crítica,
uma aliada para conscientização
sobre o racismo ambiental 328**

CAPÍTULO 12

Luciana Miyuki Sado Utsumi

**Matemática nos anos iniciais
do ensino fundamental:
saberes docentes e suas implicações
teórico-metodológicas em tempos pós-pandêmicos (Covid-19) 361**

Sobre os autores 396

Índice remissivo 401



APRESENTAÇÃO

Desde 2020, com a pandemia, os debates e reflexões acadêmicos têm se voltado para as instituições educacionais como centro da discussão, revisando e revisitando o caráter e a importância da educação como direito inalienável.

Em 2021, nosso grupo de pesquisa **Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral** publicou o e-book *Educação, Escola e Pandemia: discussões e experiências sobre professores, alunos e gestores*, com a intenção de discutir o contexto que se apresentava naquele momento. E agora, apresentamos esta segunda publicação, pois avaliamos que essas discussões se intensificaram, somadas às reflexões sobre as tecnologias inseridas em nossos cotidianos, e em particular no campo educacional, às políticas de educação, aos espaços escolares e ao papel dos docentes, além das condições de acessibilidade e as mídias interativas.

Os espaços relacionados com a educação foram afetados radicalmente e a virtualidade passou a ser o eixo central do cotidiano escolar em conjunto com as dificuldades associadas a essa transformação compulsiva dos processos de ensino e aprendizagem. As fronteiras familiares também se modificaram e os espaços abertos passaram a ter outro valor. O tempo que as famílias dispenderam em espaços públicos neste contexto foi bem reduzido, o que significou a possibilidade de repensar os vínculos com as infraestruturas e os ambientes coletivos das cidades.

Estas mudanças radicais atravessaram de forma transversal todas as sociedades do mundo e podem ter acarretado algumas discussões vinculadas às preocupações que mencionamos acima. Notadamente, não seremos os mesmos ainda que a pandemia não

tenha afetado a todos da mesma forma e ainda que o vírus não discrimine ninguém e atravesse fronteiras, as ajudas e os acessos às possibilidades de conexão e as infraestruturas dos centros educativos, que já se apresentavam desiguais, continuam sendo ineficientes.

Vale dizer, que se antes da pandemia, o acesso aos bens simbólicos institucionalizados e consagrados já era difícil, o momento em que estamos atravessando, demonstra que essa desigualdade se aprofundará. As fronteiras entre o público e o privado se modificaram e foram delimitadas e marcadas institucionalmente no que se podia fazer ou não. O paradoxo é tal, que o isolamento obrigatório coincide com um novo reconhecimento de nossa interdependência global durante o novo tempo e espaço que a pandemia impõe: por um lado, houve um confinamento às unidades familiares, espaços compartilhados ou domicílios individuais, privados do contato social; por outro, enfrentamos um vírus que cruza rapidamente as fronteiras, alheio a territorialidade.

Obviamente esta situação apresenta desafios interessantes para pensarmos em outras possibilidades, em outros cenários, contudo, não podemos crer no discurso que o acesso universal às plataformas digitais vá assegurar a participação de todos, em todos os espaços educacionais. As condições de coletividade da internet no mundo evidenciam as desigualdades estruturais dos países em questão.

Segundo dados da Unesco (A Comissão [...], 2020)¹, por volta de 26 milhões de alunos que não puderam assistir às aulas no período da pandemia não têm acesso a um computador em casa e 43% (706 milhões) não têm internet. Estas desigualdades são estruturais e multicausais. Adicionamos a desigualdade de acesso,

1 A COMISSÃO Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-contra-o-aumento-das>. Acesso em: abr. 2022.

às oportunidades educacionais pela via digital o que aumenta as brechas pré-existentes do contato com a informação e ao conhecimento, dificultando a socialização e a inclusão em geral.

É preciso entender estas lacunas a partir de uma perspectiva multidimensional porque não se trata somente de uma diferença de acessibilidade a equipamentos, mas também do conjunto de habilidades que são requeridas para se aproveitar esta oportunidade, o que evidencia as desigualdades entre alunos, docentes e familiares que estão a cargo do cuidado e da mediação deste processo de aprendizagem que hoje se realiza em grande parte, nas casas das pessoas. Por tudo isso, é central que as políticas de promoção à educação deem um caráter mais igualitário à tecnologia, começando por reconhecer estas dimensões diferentes que estruturam as desigualdades sociais regionais e possam trabalhar intencionalmente para revertê-las (Unesco, 2020).

Se não adaptarmos os formatos, se como educadores não entendermos que apesar dos problemas didáticos e metodológicos inerentes às nossas disciplinas, teremos pela frente o grande desafio de diminuir esta distância que determina quem tem acesso e possibilidade de estudar ou não, perderemos a oportunidade de contribuir na construção de outras formas, outros processos pedagógicos, de novos espaços e contextos.

Precisamos concordar que este ambiente de virtualidade continuará a ser uma ferramenta para todos e para o mercado de trabalho também. Portanto, não adianta somente aceitarmos esta perspectiva, mas devemos sim, nos comprometer com a nossa formação para um mundo que não será igual ao mundo em que fizemos as nossas primeiras formações para as áreas que nos especializamos. Mas o objetivo principal agora, se refere ao papel do professor que deverá se configurar em uma lógica de articulação e exercício permanente de atitude crítica, de debate que permita conhecer a opinião do outro e fazer conhecer a sua, para que haja convivência

dialógica. Durante a pandemia pudemos valorizar nossos ambientes afetivos, nossos vínculos, famílias e dar novos significados às nossas ações, portanto agora, o momento é de colocar no centro da atenção, e com olhar crítico, as operações cotidianas, os conteúdos, os espaços de aula e as metodologias de ensino e aprendizagem.

Devemos criar nossas próprias perspectivas que nos tirem da zona de conforto e que compartilhem espaços de construção de sentido a partir de discussões que não estão mais presentes em nossas agendas. Pensando em todo este contexto, os pesquisadores que compõem este livro pretenderam revisar concepções gerando novos debates que busquem delinear novas realidades.

Sobre o tema da aprendizagem, a profa. Dra. Luciana Miyuki Utsumi, a profa. Dra. Adriana Braga e os autores Pedro Gardelim Redó e Flávia Bosi Leal se dedicaram a discutir respectivamente, os saberes docentes e suas implicações teórico-metodológicas do ensino da Matemática, a Educação Ambiental Crítica e a Aprendizagem Significativa para a retomada do processo de ensino e aprendizagem neste contexto de pós-crise pandêmica.

A profa. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders, Adriana Arroio Agostini, Camila Elizabete Silva e Valguenia Ferné de Souza Torres também se propuseram a discutir o tema da aprendizagem, mas trouxeram trajetórias de convivência em ambientes diferenciados, a partir do ACESSI (Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva). Já as autoras Kethi Squecola e Simone Balsamo que falam da importância da convivência em cursos de educação profissional e as autoras Adriana de Melo Ramos, Soraia Berini Campos, Mariana Tavares Almeida Oliveira e Thais Cristina Leite Bozza trazem experiências sobre a produção de um *podcast* que aborda temas relacionados à convivência ética entre a família e a escola. Em espaços diferenciados como na educação de jovens e adultos, temos a autora Joice Maria de Oliveira e a profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol que abordam também o tema da convivência.

Os autores Adriano Moro, Flavia Vivaldi e Renata Adduci particularizam o tema da convivência escolar, principalmente no retorno às aulas presenciais e tudo o que este retorno acarretou na vida dos estudantes e o prof. Dr. Helio Roberto Braunstein aponta os impactos políticos na convivência em escolas em tempos de pandemia. Ainda sobre a convivência, a profa. Dra. Monica Tessaro associa o contexto da saúde mental de alunos da educação básica, entendido em sua perspectiva como negligenciado pelas políticas públicas educacionais, acompanhada pelo autor Lucian da Silva Barros e da profa. Dra. Denise D'Auria-Tardeli que discutem a perspectiva da convivência na construção da identidade de sujeitos em período de ciclo de vida denominado Juventude. Além disso, junto com o prof. Dr. Cristofer André Caous apresentamos um painel do contexto pós-crise sanitária que impactou os relacionamentos sociais, afetivos, a educação como um todo e despertou para uso intenso das tecnologias.

A saída da pandemia, qualquer que seja seu horizonte moral e sua visão social, demanda ideias, políticas e vontades. Não é uma transformação brusca que cai em nossas cabeças, mas pelo contrário, como mostram estudos distintos sobre pós-epidemias, há uma continuação de tendências anteriores e desvios limitados impulsionados por ações particulares. Mas é certo que as crises podem produzir mudanças fundamentais nas ideias e na imaginação, pois sem isso é impossível pensar em soluções progressistas que permitam construir sociedades mais equitativas e melhor preparadas para combater epidemias e outros problemas, com especial atenção aos mais necessitados.

Convidamos os leitores deste e-book a refletir conosco sobre todas estas questões!

Denise D'Auria-Tardeli

Outubro, 2023

1

*Cristofer André Caous
Denise D'Auria-Tardeli*

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM MOMENTOS DE PÓS-PANDEMIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98850.1

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES...

O advento da pandemia do Covid-19 impactou enormemente a educação e sua gestão. A busca de continuidade do ensino nas instituições educacionais tem sido o principal desafio assumido por tais organizações em tempos de pós-pandemia. São momentos cruciais nos quais resulta prioritariamente, olhar a gestão educacional considerando que “as organizações escolares figuram entre os fatores de desenvolvimento econômico e social mais importantes das nações” (Guevara-Gómez *et al.*, 2021, p. 181).

Jamais na História, produziu-se um *lockdown* universal de instalações educativas presenciais como o que se sucedeu por causa da pandemia. Segundo dados atualizados da Unesco (2020), governos de quase 200 países decretaram o fechamento total ou parcial de escolas e esta relação de países só aumentou durante o período de crise sanitária. Ainda de acordo com a Unesco (2020), cerca de 1.600 milhões de crianças, adolescentes e jovens foram afetados mundialmente, e em nível semelhante, mais de 60 milhões de docentes foram atirados numa mudança radical e abrupta (El Coronavirus-19 [...], 2020). Tanto que a Unesco (2020) salientou aos diferentes governos, e continua fazendo isto, sobre o uso de sistemas de educação a distância, aproveitando as possibilidades que hoje oferecem as tecnologias digitais, já que são muitas as opções, diferentes plataformas e aplicativos, alguns deles gratuitos, permitindo o estudo e a interação com materiais atualizados e com professores tutores.

A maioria das mudanças educacionais tem ocorrido em relação ao avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, assim como outros desenvolvimentos tecnológicos e tem previsto novos métodos de gestão educacional tanto para docentes como para discentes. Castells (2006) assinala que o desenvolvimento da internet, por exemplo, tem servido para modificar conceitos de tempo e de espaço, para gerar novos processos que transformam a sociedade.

Com o advento da globalização e graças às tecnologias de informação, canais de comunicação se abrem e atravessam fronteiras, modificando culturas e identidades, gerando novas formas de democracia e de participação.

Todas as mudanças e transformações que são produzidas de maneira rápida, ultrapassam o setor educativo e se irradiam a todos os campos da vida moderna (Castañón; Aguilar, 2017; Belloch, 2000; Bello; Morales, 2019). Com o advento da pandemia esta tendência de adoção ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) se intensificou, ou melhor, acabou por se generalizar no campo educacional em todos os níveis, chegando ao ponto de afirmarmos que a educação pós-pandêmica será mais personalizada, tecnológica e adaptada ao século XXI (Pérez, 2021; Sandoval, 2020).

Segundo a ONU (Policy [...], 2020a), os espaços educativos e de aprendizagem foram afetados em 94% da população estudantil mundial e o problema foi ainda mais acentuado em países com recursos escassos. As falhas de acesso ao conhecimento foram intensificadas por causa da pandemia, ao reduzir possibilidades do alunado mais vulnerável, sendo que esta crise sanitária pode levar estas populações mais pobres a uma perda de aprendizagem irreversível, deixando muitos alunos abandonados ou com dificuldades significativas para reiniciarem as tarefas escolares futuras devido a dificuldades econômicas geradas pela crise. Em suma, as projeções da ONU (Policy [...], 2020b) apontam que quase 24 milhões de estudantes de todos os níveis educacionais poderiam abandonar os estudos devido a dificuldades econômicas produzidas pela pandemia.

Mas, como em todo momento de crise, surgem espíritos inovadores que vêm ajudando na busca de soluções educativas desde a época do confinamento. A pandemia acabou se tornando um catalizador para que instituições escolares de todo o mundo busquem soluções criativas num período de tempo relativamente curto

(3 Ways [...], 2020). Muitos destes milhões de alunos que foram privados da assistência a formação presencial habitual, estão mantendo em suas residências um nível de trabalho de grande rigor e exigência. Programas on-line cresceram em progressão geométrica para atender às necessidades de todos e as operadoras de telecomunicações, as empresas e organizações privadas, reagiram adequadamente oferecendo plataformas para facilitar a sobrevivência da docência nestes tempos de crise. Tem-se em conta que existe uma previsão de que o mercado mundial da educação chegue a uma aplicação global de 350 milhões de dólares em 2025 (Online [...], 2019). As reações dos diferentes países têm sido desiguais, mas há uma comum orientação, no geral, para metodologias não presenciais (How [...], 2020).

O objetivo deste capítulo portanto, além de apresentar um painel contextual sobre o momento atual após a crise sanitária, pretende também, trazer aspectos para reflexão sobre a temática. Este momento da gestão educacional requer uma revisão teórica – fundamentalmente – e prática para se identificar elementos vigentes em torno das tendências pós-pandêmicas. É uma primeira aproximação a um fenômeno em curso que se redefine na medida em que se desenvolve um problema de saúde pública que colocou em pauta os sistemas de saúde em todo o mundo.

Neste novo cenário, o processo de ensino-aprendizagem foi impactado pela falta do ambiente escolar presencial, colocando fim às relações interpessoais e a construção das identidades de crianças e adolescentes nas escolas (Coelho; Vieira; Xavier, 2020). Percebe-se que houve uma ruptura no desenvolvimento das competências socioemocional, cognitiva e da moral. A teoria de Jean Piaget sobre a moralidade e a dimensão cognitiva observa sobre o desenvolvimento psicogenético destes valores essenciais em um processo que compreende a sujeitar-se à vontade de outrem por qualquer motivo ou regra até atingir um estado de autonomia, ou seja, à capacidade de atender às regras por livre arbítrio que reflitam suas ações em prol de um bem comum a si e aos outros (Pinheiro *et al.*, 2022).

E outro aspecto a se considerar é o clima escolar que foi alterado e redesenhado após a pandemia. Além da questão da inclusão digital do corpo discente e até mesmo docente durante o auge da pandemia, verificou-se que mesmo após o evento biológico, muitos ainda não têm condições de usufruir do ambiente virtual de aprendizagem como instrumento de ensino ou estudo, tendo-se em vista uma relação aluno-professor extremamente comprometida (Nobre *et al.*, 2023).

As reflexões neste capítulo pretendem promover elementos de interesse, dada a possibilidade de elucidar explicações gerais ou dedutivas no âmbito educacional partindo de postulados teóricos e abandonando outras possíveis causas que produziram o fato em estudo. No aspecto empírico, analisar as práticas de gestão educacional na pós-pandemia que se converteram em tendências nas instituições escolares deste século XXI, tanto públicas como particulares, levando em consideração os postulados teóricos mais importantes da área da psicologia educacional do século XX, entre eles Jean Piaget e Lev Vygotsky, autores que para as suas épocas concordaram com a ideia de que o desenvolvimento cognitivo não é resultado da aquisição de respostas, mas sim, de um processo de construção ativa por parte do sujeito contrariando teorias mecanicistas ou funcionalistas de educação.

O paradigma construtivista na crise pandêmica, apesar das grandes tensões já mencionadas, tem dado lugar a oportunidades de coconstrução do conhecimento no campo educativo (Tejada, 2020). Em relação à gestão educacional, interessam as inovações nos processos de ensino-aprendizagem consideradas como uma dimensão da gestão pedagógica na escola, e também, as inovações nestes processos de ensino-aprendizagem apresentadas como tendências.

POSTULADOS EDUCACIONAIS

Apresentamos a seguir uma breve revisão da literatura específica a partir dos aportes teóricos de Vygotsky e Piaget no que se refere à concepção do processo de ensino-aprendizagem, vale dizer, o sujeito que aprende e o sujeito que ensina.

A educação está ligada ao desenvolvimento humano assim, para os autores interacionistas, o desenvolvimento é produto das interações que se estabelecem entre a pessoa que aprende e os indivíduos mediadores da cultura. Então, a educação se constitui uma das fontes mais importantes para o desenvolvimento dos membros da espécie humana, ao privilegiar os vínculos entre os fatores sociais, culturais e históricos e a sua incidência no desenvolvimento intrapsíquico. Em outras palavras, a concepção de desenvolvimento é ao mesmo tempo, uma teoria da educação, uma teoria de transmissão cultural e uma teoria de desenvolvimento.

Esta perspectiva interacionista marca um aspecto interessante da teoria de desenvolvimento, já que considera o ambiente como um elemento-chave para a aprendizagem. Assim, a “educação não somente implica no desenvolvimento potencial do indivíduo, mas também, é a expressão e o crescimento histórico da cultura humana, na qual o ser humano evolui” (Vygotsky, 2003b). Já Piaget (1983) propõe que a epistemologia genética como uma disciplina, se refere aos processos de mudança dos estágios de menor conhecimento aos de conhecimento mais avançado. A aprendizagem então não é um aspecto próprio do sujeito como estabelece a tendência inatista ou um resultado da experiência como as correntes empiristas postulam. Segundo Piaget (1983, p. 36), é um processo de construção permanente, assim a

aprendizagem é o processo mediante o qual o sujeito constrói sua própria definição dos objetos que percebe ao interagir com o mundo que o rodeia, através de vários

processos mentais, cognitivos, à luz de conhecimentos prévios que se consolidam nas etapas de assimilação, acomodação e equilíbrio, e que ajudam a dar significado.

A aprendizagem está sujeita ao estado de desenvolvimento do indivíduo que o constrói em conjunto com o mundo que o rodeia, assim então, é um processo interativo e gradual. O interacionismo fala que a educação deve proporcionar ao ambiente os meios para nutrir a curiosidade epistêmica do sujeito e da atividade exploratória que levam a uma aprendizagem significativa. Neste sentido, os autores construtivistas apontam a importância da criação da diversidade de meios e condições para favorecer a cognição. Em síntese, o desenvolvimento humano e a aprendizagem, produto da educação, são processos interdependentes. Para Piaget e Vygotsky é a interação com os outros, em diversos métodos e âmbitos sociais, que faz com que os alunos aprendam e se desenvolvam integralmente (Ríos Escalier, 2021).

O tema sobre os sujeitos epistêmicos – sujeitos de aprendizagem – ocupa um lugar central tanto para Piaget como para Vygotsky, e sua postura teórica construtivista envolve a compreensão da subjetividade dos indivíduos que aprendem. O que se pode destacar é que os sujeitos são participantes ativos na aquisição do conhecimento e são as ações que impactam o meio, as que determinam o nível de aprendizagem (Arias-Arroyo; Merino-Zurita; Peralvo-Arequipa, 2017). No caso de Vygotsky (2003a), a pessoa adquire a aprendizagem à medida que interage com outros adultos ou outros agentes considerados mais competentes no manejo da linguagem, habilidades e tecnologias disponíveis no espaço cultural. Para Piaget (1983), ainda que faça menção ao macroambiente cultural, a interação com os adultos significativos também é uma ideia central apresentada pelo autor, para a gestão do conhecimento.

Sobre os sujeitos de ensino entendidos como aqueles atores e instituições que propiciem processos de aprendizagem, Vygotsky (2003b) lhes atribui um papel fundamental na construção histórica da cultura.

Então a educação é um processo que interage com a cultura e suas instituições, ambas se determinando mutuamente. O autor considera que

A escola com suas ferramentas, sistemas de símbolos e conceitos [...] além dos produtos que os seres humanos desenvolveram em diferentes culturas em um tempo histórico determinado, têm uma grande inferência e responsabilidade na construção da cultura manifesta em formas especiais de comportamento, alterando o funcionamento da mente coletiva e por sua vez, os novos níveis formam um complicado sistema de conduta individual (Vygotsky, 2003b, p. 43).

Já na perspectiva piagetiana, o professor observa as interpretações das crianças, suas propostas e intervém estimulando e regulando seu comportamento, buscando soluções que colaborem à constituição do conhecimento. O sujeito que ensina deve apontar fundamentalmente, não o que a criança já conhece ou faz, nem comportamentos que já domina, mas sim, comportamentos que o aluno não conhece e não domina suficientemente (López, 2017).

TENDÊNCIAS DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PÓS-PANDEMIA

Nas sociedades de todo o mundo, a consequência mais visível do advento da pandemia do Covid-19 tem sido a interrupção do funcionamento presencial do sistema educacional em todos os níveis (Zurita, 2021; Ciapponi, 2021). A seguir apresentaremos as tendências educacionais e de gestão que se delinearam nas práticas escolares durante a pós-pandemia a partir dos postulados teóricos explicados acima, para assim, refletir novas possibilidades de compreensão.

APRENDIZAGEM PERSONALIZADA E ADAPTATIVA

A aprendizagem do aluno pode se personalizar de acordo com as suas necessidades. Villanueva (2022) assinala que a educação do futuro tende a se formar segundo as necessidades dos alunos fazendo uso da tecnologia, como a Inteligência Artificial, possibilidade que vem se acelerando no período pós-pandemia. “Não somente é a tecnologia mas sim o professor com seu conhecimento e condução de dados que pode ver e fazer funcionar a aprendizagem adaptativa” (Villanueva, 2022, p. 18, tradução livre)².

Desta forma, o sujeito que ensina possui maior informação sobre seus alunos e pode identificar os esquemas mentais deles buscando focar-se naquilo que não conhecem, no que precisam ainda construir. A iniciativa docente na criação de conteúdo próprio é também um indício de personalização na gestão de aprendizagem posto que é o agente de ensino quem possui, por meio da tecnologia, melhores oportunidades de diagnóstico para entender as necessidades cognitivas de seus alunos. Em levantamento da situação da América Latina, pós-pandemia, relatórios mostram que na Argentina, a maioria do conteúdo acadêmico usado pelos alunos é produzido pelos docentes: 74% dos professores utilizam atividades preparadas por eles mesmos; 54% enviam vídeos e aulas gravadas; 53% gravam áudios explicativos; 48% reenviam vídeos disponíveis na internet; 39% utilizam fragmentos de textos digitalizados; 33% fazem aulas síncronas; 26% utilizam exemplos de exercícios resolvidos; 20% têm em conta as atividades de apostilas produzidas pelas Secretarias de Educação; e 8% utilizam os programas de TV educativos.

2

Do original: “No es sólo la tecnología sino el profesor con su conocimiento y gestión de datos quien puede ver y hacer que el aprendizaje adaptativo funcione.”

COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE

A competência digital dos professores tem sido um dos aspectos mais cruciais no momento de aplicar a docência virtual durante a pandemia. Ao longo dos anos, vários autores e organizações têm definido o conceito de competência digital dos professores como uma competência profissional que permite desenhar, implementar e avaliar ações formativas nas quais os professores empregam de forma didática as TICs. O desenvolvimento desta competência desafia os professores em dois níveis: desenvolver suas próprias competências digitais para, após possibilitar o desenvolvimento de atividades educacionais que dotam os alunos com competências necessárias para desenvolverem-se em um mundo digitalizado.

Alexandre (2019) já assinalava a ideia de que a competência digital não é somente entender como usar as tecnologias, mas sim que fundamentalmente, passa pela necessidade de compreender o profundo impacto das tecnologias em um mundo digital e promover a colaboração para integrá-las de modo efetivo. Assim, as infraestruturas tecnológicas são necessárias, mas não suficientes e o ponto-chave está no trabalho e na formação de professores neste novo contexto tecnológico. A competência digital vai muito além de usar tecnologias digitais, mas sim pensar na utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, o lazer e a comunicação.

Prendes Espinosa *et al.* (2018) apresentam um modelo de competência digital de professores relacionando-o com as competências profissionais do docente. Este modelo considera cinco dimensões – técnica, comunicativa, educativa, analítica e socioética – assim como se distribui em três âmbitos de aplicação – docência, investigação e gestão. Estes autores destacam que a competência digital docente não é unicamente o conhecimento das tecnologias, já que implica sua capacidade efetiva de seleção e integração curricular das tais tecnologias em seu trabalho docente.

O USO DE PLATAFORMAS E FERRAMENTAS DIGITAIS

Segundo a Unesco (2021), as instituições de ensino superior ibero-americanas já contavam com mais de uma plataforma adequada para a educação a distância, muito antes da pandemia. Mas à medida que a situação de emergência se expandia, foram agregando outras ferramentas para permitir uma educação a distância mais qualificada. Segundo os dados da Unesco (2021), a plataforma mais empregada é o *Moodle* (60% de utilização), com bastante uso também, mas não tanto quanto as outras, o *Google Classroom* (30%) e o *Blackboard* (7%). Além disso, foram identificadas também as plataformas de desenho e produção das próprias universidades (21%). Um fenômeno curioso é que dentro de uma mesma instituição convivem plataformas distintas, algo que se sucede em 80% dos casos.

Em quase metade das universidades, mais de 50% dos professores usam a plataforma com regularidade e em uma quarta parte das universidades observou-se que a porcentagem aumenta até 100% dos professores. E uma pequena parcela, 14% das universidades, aponta que os professores não usam a plataforma. Na maioria dos casos, as plataformas existentes não estavam desenhadas para a docência on-line ou completamente remota, mas somente como suporte às aulas presenciais, o que levou ao uso também de sistemas de videoconferência – *Microsoft Teams*, *Zoom* e *Google Meet*. Estas plataformas de videoconferência exigem um equipamento e acesso de banda larga para que as aulas sejam de qualidade que não está acessível em muitos casos, como nas casas de alunos e professores. Este fato aumenta a brecha digital na educação (Lloyd, 2020).

Estas plataformas facilitam a continuidade pedagógica no ensino remoto de emergência, mas também tem sido necessário tomar decisões no âmbito metodológico. Segundo a Unesco (2021), a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) ibero-americanas recomendaram aos professores o uso de uma aula virtual,

assim como a implantação de videoaulas e um dos principais problemas que se encontrou é que muitos dos docentes não contavam com as competências digitais necessárias para o manejo destas plataformas nem tão pouco tinham experiências prévias, já que o uso não era obrigatório para a docência. E ainda que a maioria dos professores universitários tivesse realizado um grande esforço para utilizar estas plataformas e adaptá-las às necessidades de suas aulas, isto não superou o déficit inicial de capacitação e experiência.

A Unesco (2021) assinalou ainda outro ponto relevante que se refere ao princípio da liberdade de cátedra, ou melhor, a autonomia de cada professor que impediu o avanço de propostas de padronização metodológica ou de criação de protocolos comuns, com todas as variações necessárias em atenção à natureza adversa dos alunos e os objetivos a serem alcançados. Outro problema relacionado também envolveu o processo formativo que passou de ser presencial para ser virtual, mas se mantiveram as mesmas características das aulas presenciais: horários rígidos, mesma quantidade de conteúdos, mesmas atividades etc. Esta rigidez complicou a implantação de modelos mais eficazes e interativos para o ensino on-line e talvez, por um lado, possa ser explicada por uma normativa orientada ao ensino presencial que naquele contexto, ficou difícil de ser adaptada rapidamente na emergência que se apresentava, ou por outro, pela ausência de mecanismos de controle institucionais uma vez que as atividades docentes se transferiram para a internet.

AVALIAÇÃO

Outro aspecto crítico na situação de pandemia foi a avaliação da aprendizagem, devido ao seu efeito sobre os conceitos, as notas e sobre os alunos. Não podemos discutir que sempre há dúvidas sobre os processos de avaliação, os conceitos poderiam ser desvalorizados causando um grande prejuízo aos alunos. Este problema

acabou recaindo sobre todas as unidades de ensino a distância, que realizavam suas provas e exames de forma presencial.

Segundo a Unesco (2020), a interrupção dos exames atrasa as decisões no que se refere à progressão dos alunos e sua obtenção de títulos. No caso da formação técnica e profissional, além da educação superior, isto repercute no acesso ao mercado de trabalho e tem repercussões no plano pessoal.

Em um estudo da Unesco, com 114 países, em 2020, foi observada muita disparidade nas soluções:

- 58 países propunham a volta da programação dos exames;
- 23 países criaram métodos para substituir as provas on-line em casa;
- 22 mantiveram os exames com medidas sanitárias reforçadas;
- e 11 decidiram simplesmente eliminá-los.

A avaliação deve valorar o grau de aprendizagem dos alunos, ou seja, os conhecimentos e competências que adquiriram. Normalmente, esta avaliação se dá mediante as provas presenciais ou mediante avaliação contínua. Em ambos os casos, é crucial evitar a fraude e assegurar que os alunos é que realizem as avaliações sem ajuda externa. Mas com a pandemia, com o ensino remoto no qual em muitas situações não foi possível aplicar exames presenciais, foi necessária uma rápida adaptação. Então surgiram várias modalidades de avaliação:

- provas on-line síncronas;
- perguntas objetivas temporizadas e em modo randômico onde se exija dos alunos respostas racionais;
- exames com perguntas do tipo múltipla escolha;

- exames com uma parte de teste e outra de redação, com uma senha individual para entrar no ambiente do exame, e um tempo determinado para realizá-lo e enviá-lo, não sendo possível retornar e tentar responder novamente alguma parte da prova;
- exames orais a distância com interação direta entre professor e aluno, por meio de videoconferência articulando sistemas de gravação das provas.

Um elemento crítico destas provas de avaliação é evitar a fraude, por isso deve-se garantir a identidade do aluno e que a sua realização deva ser sem ajuda externa de algum tipo. Em alguns casos, as provas foram realizadas mediante supervisão de professores e os alunos foram obrigados a abrir as câmeras e os microfones no momento de realização dos exames. Mas isto foi considerado invasivo e se relaciona ao direito ético de imagem e de proteção de dados digitais e o seu uso foi desencorajado.

FORTELECIMENTO DE PLATAFORMAS DIGITAIS

O surgimento e fortalecimento das plataformas digitais têm sido uma tendência que surgiu quase que imediatamente com as medidas de confinamento para dar acesso a recursos educacionais e favorecer a comunicação entre todos os agentes escolares. No Chile, por exemplo, criou-se uma plataforma digital inserida no Currículo Nacional do Ministério de Educação com o objetivo de constituir-se em um espaço de organização e consulta das propostas curriculares para favorecer o uso individual de maneira sistemática (Zurita, 2021). Na Argentina, o Ministério de Educação tomou a iniciativa e desde a primeira semana do fechamento das escolas, lançou uma plataforma que reúne recursos de multimídia organizados por nível escolar, área do conhecimento e tema. Nela também é possível acessar aos programas de TV e programas de rádio, à medida que vão sendo produzidos (Cardini *et al.*, 2020).

No Peru, também foi criada uma plataforma digital única como um programa do Ministério de Educação que se complementa com rádio e TV. Iniciou-se em 2021 com a finalidade de oferecer ao público um repositório com informação e conteúdo escolar para que os alunos desenvolvessem temas que os professores propunham nas escolas (Minedu, 2021). No Equador, o Ministério de Educação publicou através de seus canais oficiais, a notícia sobre a educação nas plataformas digitais educativas e afirmou aos cidadãos equatorianos que o início e a continuidade das aulas se dariam por meio de plataformas digitais por causa da pandemia. As experiências anteriores demonstraram a utilidade das plataformas digitais na educação, ainda que existissem antes da pandemia, conseguiram uma expansão notável com os apoios governamentais, setores empresariais e outros organismos.

Contudo, apesar destes programas e propostas, percebemos contradições e conflitos. O clima escolar pós-pandemia apresentou outra questão diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem conhecida como *cyberbullying*. O *cyberbullying* ocorreu nas plataformas digitais de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e traumatizou as relações entre os alunos e seus pares. Essa interação virtual envolveu as vítimas, os agressores e ainda as testemunhas na dinâmica deste tipo de *bullying*. Infelizmente, este tipo de agressão continuou após a pandemia com a mesma frequência e intensidade e impactou diretamente no ambiente escolar (Fernandes; Yunes; Dell'Aglio, 2022). O meio digital utilizado como instrumento de ensino, segundo estudos analisados das teorias de inovação e aceitação de novas tecnologias, considera o professor como principal protagonista da apresentação e inserção destas tecnologias na prática do ensino. Contudo, salientamos que este papel estratégico na utilização e aplicação das plataformas digitais no processo de ensino dependem da aderência e treinamento profissional destes docentes em relação à condução e o comportamento nas aulas remotas.

Nota-se também que uma parcela dos alunos no período pós-pandemia se adaptou muito bem às aulas remotas considerando-se o acesso privilegiado à internet e aos computadores. Esta população discente defende a continuidade deste modelo de ensino onde as plataformas digitais e os ambientes virtuais de ensino são o principal caminho mesmo depois da volta do presencial às instituições acadêmicas. Por outro lado, a população de alunos pertencentes à uma classe econômica inferior, com dificuldade financeira para arcar com uma internet de qualidade e adquirir um computador, alega que durante a pandemia não aprendeu praticamente nada do conteúdo previsto ou ofertado. Sem dúvida, esta ambiguidade tem impacto no clima organizacional escolar e na relação direta dos alunos com seus professores no sistema presencial de ensino. No momento atual, podemos afirmar que um dos fatores da evasão escolar permeia justamente esta característica. A partir da teoria sociointeracionista, entende-se que as educadoras e educadores precisam auxiliar os alunos a partir das chamadas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³, nas quais o discente não é apenas um receptor do conhecimento, mas a partir da interação social, é possível aprender e produzir o conhecimento. Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento precede o processo de aprendizado, já que é necessária uma cadência de fases desenvolvidas para que o aluno atinja o estágio seguinte no seu processo de aprendizado (Montenegro; Paranhos; Azevedo, 2023).

- 3 **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** é um conceito elaborado pela teoria de Vygotsky e define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o *nível de desenvolvimento potencial* determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. É a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis. A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário.

APARECIMENTO DE NOVOS SUJEITOS QUE ENSINAM

O docente como sujeito que ensina e acumulador de um conhecimento compartilhado tem seu papel central com outros sujeitos que se encontram nas redes sociais e outros meios digitais disponíveis na internet no marco de políticas de confinamento e educação virtual. As estratégias para gerenciar o ensino-aprendizagem nas quais o professor se valia somente de aulas e recursos memorísticos são impelidas a mudar diante do novo cenário, que impulsiona o docente para a criatividade em contextos virtuais. Do contrário, implementar em um sistema virtual, na realidade presencial diante de uma estrutura tradicional, isso tudo não funcionará e não dará os resultados necessários para responder às exigências da sociedade em tempos de pós-pandemia (Hurtado, 2020).

Segundo Hurtado (2020, p. 181) "Já não aprendemos mais somente por meio dos livros ou apontamentos em dispositivos, mas tem surgido um novo movimento que são os *influencers* e com eles podemos aprender de forma diferenciada"

A colaboração é a chave para romper com a hierarquia tradicional entre professor e aluno. Neste sentido já não é estranho que tenham se proliferado diversidades de perfis digitais nas redes sociais integralmente dedicados à divulgação de conteúdo acadêmico e de conhecimento. As redes se converteram em uma ferramenta de aprendizagem que respondem às necessidades das novas gerações de alunos que buscam aprender, utilizando as ferramentas mais atuais. Os contextos educacionais garantem o acesso justo, flexível e inovador ao conhecimento. Estamos em um ponto de inflexão na educação tal como a conhecemos, onde os canais e as metodologias tradicionais convivem com os contextos digitais. Há muitas maneiras de aprender e as instituições acadêmicas não podem ignorá-las (García-Moro, 2021).

Esta colaboração falada evidencia a tendência a uma maior interação e ao surgimento de indivíduos mediadores da cultura que interagem com a pessoa que aprende. A responsabilidade de ensinar recai no acompanhamento e oportunidades de aprender com a participação intencionada de pessoas que possuem mais competências e conhecimentos para eles.

PARTICIPAÇÃO ATIVA DA FAMÍLIA NA GESTÃO EDUCACIONAL

A suspensão da presencialidade colocou em xeque os meios tradicionais da gestão de conteúdos na aula como atividades orais ou o uso de livros. A escola na modernidade se construiu em torno de seu caráter de extraterritorialidade: no sentido de situar-se relativamente fora do mundo, em espaços protegidos das desordens, dos interesses, das paixões (Bedacarratx, 2021).

Sem dúvida, desde o advento da pandemia ocorre uma desestruturação da aula afetando um elemento importante assinado tanto por Piaget quanto por Vygotsky, como essencial para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: a interação. Neste sentido, a "nova" aula traz os principais componentes dos processos de ensino e aprendizagem, a interação, o pensamento situado, as ferramentas que mediam para a apropriação de conhecimento, as linguagens específicas das ciências, como os tempos e espaços, a oralidade, a escrita e leitura. A fronteira entre a educação formal – aquela que se recebe na escola – e a educação informal – que se desenvolve na interação com a família e com o meio – acontece nas interações verbais que se estruturam tradicionalmente no contexto escolar através das quais os alunos se apropriam dos conceitos científicos que são agora possíveis em contextos familiares, nas casas onde o acesso aos conteúdos pedagógicos fora da escola explode em plataformas digitais e com a mediação dos pais.

A pesquisa realizada por Halpern, Piña e Ortega-Gunkel (2021), demonstrou que a mediação que os pais realizam no ambiente familiar tem um impacto muito maior – no uso de tecnologias e no rendimento acadêmico – que a mediação realizada nas escolas. A família passou de ser passivo para uma entidade ativa na gestão do processo educacional. Portanto, se faz necessário repensar a função da família e sua relação com a escola, ainda mais nesta época de pandemia na qual as famílias têm assumido a responsabilidade principal de ensinar a seus filhos em casa com as indicações ou instruções compartilhadas pelos docentes.

EQUIDADE NA GESTÃO EDUCACIONAL COMO DESAFIO

Tanto para Piaget quanto para Vygotsky, a educação é um conceito que está associado ao desenvolvimento humano. Vygotsky entende que o ensino e a educação constituem formas universais do desenvolvimento psíquico da pessoa e é o instrumento essencial de cultura e humanização (Chaves, 2001). A educação é uma atividade inerente ao desenvolvimento humano, portanto, é uma qualidade intrínseca à condição humana que tem sido impulsionada como um direito de distintas institucionalidades, nacionais e internacionais. A tendência da reprodução da desigualdade tecnológica evidenciada no mundo digital é uma preocupação refletida em alguns estudos e pesquisas na pandemia e na pós-pandemia (Pardo; Cobo, 2020), que explicam que o ensino remoto de emergência durante a pandemia tem demonstrado o quanto é crítica a conectividade doméstica para o êxito da experiência. Uma conexão entrecortada ou a desconexão momentânea de alguns dos protagonistas de uma sessão de videoconferência se converte na dificuldade para a pessoa e afeta gravemente a interação e o trabalho em equipe, deixando o protagonista marginalizado. No entanto, não adianta discutirmos se haviam alternativas, porque não haviam, mas sim, como podemos reparar as perdas de aprendizagem, em particular no caso dos alunos mais vulneráveis, e como nos preparar com planos de contingência para evitar cair nos mesmos erros no futuro.

PÓS-CONFINAMENTO

Diferentes administrações públicas e instituições educacionais no mundo todo vêm propondo ou se viram obrigadas a fazê-lo, uma etapa denominada de pós-confinamento, com diferentes cenários diante das incertezas futuras por causa da pandemia. Não foi o que vimos acontecer no Brasil, talvez por coincidir com o momento de mudança de governo, período eleitoral que de certa forma abafou o evento do retorno às escolas e saída do confinamento.

O que se esperava era que nos primeiros meses de pós-confinamento se produzisse um trânsito das atividades educativas tradicionais, centradas no docente e geralmente, baseadas em exposições tanto off-line (pré-confinamento) como on-line (confinamento), para ações mais centradas no aluno, com atividades em grupos de discussão, atividades de aprendizagem prática e um uso mais limitado de exposições por parte dos professores (Zhu; Liu, 2020).

Obviamente, isto requer um planejamento conceitual e filosófico de natureza do ensino-aprendizagem e das conexões entre os professores, alunos e materiais didáticos, além da flexibilização necessária, reestruturação e adequação de espaços educativos físicos que preservem a habitabilidade e segurança sanitária e que acoalem serviços tecnológicos. São necessários ainda, novos enfoques pedagógicos mais diversos, combinados e flexíveis, para abordar uma situação que no âmbito sanitário ainda não tivesse sido superada.

E mais além do redesenho das aulas, a adaptação de novos espaços multiusos ou ao ar livre e da distribuição de grupos de alunos mais reduzidos, não seria possível atender a todos em formato presencial durante as mesmas horas e espaços que se utilizavam em tempos de pré-covid. Não existem os recursos nem o pessoal docente suficiente, nem espaços necessários para fazê-lo se a opção fosse trabalhar com grupos pequenos. Podem até ser arbitradas

soluções provisórias, mas teriam de ser previstas situações de ensino-aprendizagem combinados, mistos, híbridos.

Os sistemas presenciais têm a oportunidade de avaliar com rigor e objetividade o que se ganhou e o que se perdeu em tempos de confinamento total, assim como as diferenças na qualidade das aprendizagens adquiridas segundo as zonas geográficas, institucionais, docentes, metodológicas, síncronas ou assíncronas. Não se sabe durante quanto tempo teremos que conviver com estas novas formas de ensinar e de aprender, mas é provável que a “normalidade pedagógica” estabeleça-se aproveitando o muito aprendido durante este tempo de crise, relacionando os modelos combinados ou híbridos. A grande vantagem – se podemos dizer isso – é a de que teremos tempo para desenhar novos enfoques pedagógicos nos meses futuros, sem esquecer o que se passou durante o isolamento, por exemplo, que alguns alunos em desvantagem social perderam aprendizagens que não conseguirão recuperar, e que isso não será responsabilidade somente das gestões escolares, mas de toda a sociedade, a de estabelecer instrumentos mais eficazes para cobrir essas perdas e cercarem-se da equidade.

Os professores com décadas de prática educativa presencial foram obrigados a outras práticas totalmente inusitadas para eles. Esta é a oportunidade de detectar as fragilidades do ensino presencial que podem ser compensadas com a educação a distância digital, a partir dos elementos positivos e negativos de um e de outro modelo, deve-se elaborar um novo enfoque mantendo o princípio de que deve haver sempre equidade de oportunidades mesmo em razões de desvantagem socioeconômica (Stein; Graham, 2020).

OUTRAS QUESTÕES DE DEVEMOS TER EM CONTA:

Como este capítulo pretende apontar um painel do contexto pós-crise sanitária, destacamos os aspectos que precisam ser trabalhados e aprimorados:

- Os estados de ânimo, o impacto socioemocional e as percepções dos professores, gestores, alunos e famílias sobre as experiências durante o confinamento;
- A necessidade de recuperar aprendizagens por parte daqueles mais prejudicados com a falta de aprendizagens presenciais;
- A necessidade de estabelecer uma previsão da formação dos alunos no que se refere às competências digitais necessárias na prevenção de obsessões e do mau uso das tecnologias;
- A possibilidade de pensar em soluções possíveis para aqueles alunos mais vulneráveis que sofrem um maior impacto negativo das desigualdades sociais e da defasagem digital;
- A possibilidade de pensar nos problemas de privacidade, confidencialidade e proteção de dados diante das tecnologias invasivas;
- As necessidades de formação específica dos professores no quesito competências metodológicas para a docência em âmbito digital tentando com isso, reduzir a diferença geracional;
- A disposição e adequação dos centros de apoio técnico aos professores;
- As pesquisas mais relevantes, quantitativas e qualitativas, que foram realizadas com o objetivo de valorizar as práticas exitosas;
- A possibilidade de avaliar quais foram as debilidades e forças mais notáveis durante a época de confinamento e educação a distância;
- A potencialização dos níveis de cooperação em quadros docentes, institucionais e organizacionais, públicos ou privados, que propiciem a cooperação para a busca das melhores práticas e de técnicas mais apropriadas.

Há registros de muitas coisas escritas sobre a pandemia e de como este período de confinamento pode gerar, de forma indireta, algumas vantagens e alguns benefícios à sociedade. Sem dúvida, foram suscitados elementos para a reflexão sobre a educação, de tal forma que postulamos alguns deles acima e que neste momento talvez, nem sejam tão discutidos ou tratados com relevância, já que alguns deles já foram solucionados, uma vez que a crise foi superada.

No ensino superior, provavelmente, será diferente. As modalidades a distância deverão ser aproveitadas de forma mais geral, uma vez que a pandemia foi superada, ainda que muitos docentes desejem voltar ao tradicional modelo presencial, no futuro, as práticas escolares serão moduladas e enriquecidas, mediadas ou complementadas pelas tecnologias digitais. Modelos híbridos deverão ser adotados com maior intensidade.

Os cenários híbridos deveriam ser previstos nas programações das escolas realizando desenhos conversíveis, reversíveis e adaptados às novas situações, sem que sejam causados excessos no desenvolvimento curricular. Por isso, a formação docente para tal contexto deveria ser objetivo prioritário das redes de ensino. E igualmente, o preparo dos alunos para suportarem situações semelhantes ou diferentes às inicialmente previstas deveria ser presente nas discussões de currículo, daqui em diante.

O impacto desta pandemia e a concomitante crise econômica têm gerado uma mudança no *como*, *quando* e *onde* ocorre a aprendizagem das pessoas. A renovação e inovação pedagógica sempre recomendada e geralmente, postergada, poderá contar agora com a grande oportunidade de se concretizar e ganhar qualidade e equidade educativas (Pedró, 2020). É necessário em um futuro imediato, a criação de sistemas educacionais resilientes, com capacidade de resposta diante de situações de emergência e com a salvaguarda para amenizar as desigualdades que foram agravadas enormemente.

Na realidade, o Covid-19 pode apresentar-se como acelerador da transformação da educação, especialmente a educação superior, que vai supor que a aprendizagem on-line e flexível veio para ficar (Naffi, 2020). Bem se sabe que uma variável curricular essencial de todo o processo educacional é a avaliação e sobre ela se estabeleceu durante o confinamento um grande debate que ainda persiste, sobre as fórmulas mais adequadas para se dar conta de estratégias e técnicas de avaliação de problemas atuais que possam implementar uma avaliação universal de caráter presencial.

CONCLUSÕES

A carga de impacto da pandemia atingiu a educação naquilo que educadores já vinham enfrentando muito antes da crise sanitária: diversos problemas curriculares, didáticos, de ensino-aprendizagem e assuntos sem solução. Este momento significou que foi essencial encarar de uma forma desmedida, uma poderosa ruptura de enorme escala nos diferentes espaços da realidade, do tempo de emissão de respostas para neutralizar os danos e, enquanto durava o efeito pandêmico, do desafio pedagógico dominante que impôs a necessidade de reduzir as repercussões negativas posteriores ao fechamento das escolas e instituições.

Tudo o que aconteceu anteriormente à pandemia foi suficiente para recriar a perfeita tormenta de fazer notar que as novas tecnologias, as novas plataformas digitais e os programas nacionais de educação on-line não poderiam deter os propósitos da educação. No entanto, a interrupção do processo educacional tradicional em meio a um contexto virtual foi intensificando as desigualdades e notificando índices elevados de um cenário de desalento pela fragilidade escolar e definindo uma lista de desafios pendentes ou pouco resolvidos.

Neste aspecto, o contexto da pós-pandemia pretende revisar, identificar e delimitar o problema provocado por ela. Assim, o diagnóstico realizado permitirá planejar um mapa de falhas, necessidades e políticas públicas que podem dar conta de respostas para assuntos inconclusos, permitindo assim, apresentar propostas de recuperação e reinvenção do modelo educacional.

Em suma, todas as possibilidades se reduzem a uma forte incorporação da aula invertida ou de modelos híbridos que reforcem ou dinamizem a transformação da prática pedagógica. Igualmente, os desafios norteadores terão que lidar com as consequências deixadas pela pandemia, ou seja, neutralizar os problemas consolidados desde antes a explosão do Covid-19 e ainda, com os problemas resultantes do desastre mundial: encarar, inevitavelmente, a inequidade da aprendizagem, a brecha digital e o provisionamento às regiões menos favorecidas de estruturas educativas no país e no mundo.

REFERÊNCIAS

3 WAYS the coronavirus pandemic could reshape education. **World Economic Forum**, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://acesse.dev/gSOlj>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ALEXANDRE, B. **EDUCAUSE Horizon Report**: 2019. Higher Education Edition. [S. l.]: EDUCAUSE, 2019.

ARIAS-ARROYO, P.; MERINO-ZURITA, M. Y.; PERALVO-AREQUIPA, C. Análisis de la Teoría Psico-genética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión. **Dominio de las ciencias**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 833-845, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6326679>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BEDACARRATX, V. Seguimos educando...¿pero...cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. In: BELTRAMINO, L. **Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época**: Covid-19. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2021. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/19419/Seguimos%20educando%E2%80%A6%BFpero...c%C3%B3mo%20Reflexiones%20en%20torno%20a%20continuidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2023.

- BELLOCH, C. O. Recursos Tecnológicos en Educación y Logopedia. **Universitat de València**, 2000. Disponible em: <http://www.uv.es/~bellochc>. Acceso em: 10 jul. 2023.
- BELLO, M. E.; MORALES, J. A. Competencias claves de los estudiantes universitarios para el uso de las TIC. **Revista de la Comunicación de la SEECI**, [S. l.], v. 50, n. 15, 2019.
- CARDINI, A.; BERGAMASCHI, A.; D'ALESSANDRE, V.; TORRE, E.; OLLIVIER, A. Educar en pandemia entre el aislamiento y la distancia social. Banco Interamericano de Desarrollo. **BID**, 2020. Disponible em: <https://publications.iadb.org/es/educar-en-pandemia-entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social>. Acceso em: 10 jul. 2023.
- CASTELLS, M. (coord.). **La sociedad en red: una visión global**. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- CASTAÑÓN, N. Y; AGUILAR, M. Análisis comparativo de las políticas públicas en tecnología educativa. **Vivat Academia Revista de Comunicación**, [S. l.], n. 140, p. 1-15, 2017.
- CIAPPONI, A. La suspensión de la presencialidad escolar: un resumen de la evidencia disponible a nivel internacional respecto de su efectividad para contener la actual pandemia de COVID-19. **Evidencia, actualización en la práctica ambulatoria**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.51987/evidencia.v24i3.6950>. Acceso em: 10 jul. 2023.
- CHAVES, A. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. **Revista Educación**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 59-65, 2001.
- COELHO, C. G.; VIEIRA, F.; XAVIER, F. Educação física escolar em tempos de pandemia da Covid-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education**, [S. l.], v. 2, n. 3, e2020018, 2020.
- EL CORONAVIRUS-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. **lesalc-Unesco**, 2020. Disponible em: <https://cutt.ly/xdHJuhK>. Acceso em: 10 jul. 2023.
- EXÁMENES y evaluaciones durante la crisis del COVID-19: prioridad a la equidad. **Unesco-EV**, 2020. Disponible em: <https://es.unesco.org/news/examenes-y-evaluaciones-durante-crisis-del-Covid-19-prioridad-equidad>. Acceso em: 10 jul. 2023.
- FERNANDES, G.; YUNES, M. A. M.; DELL'AGLIO, D. D. Anti-bullying interventions in the school context: an integrative review. **Interação em Psicologia**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 299-311, 2022. Disponible em: <https://doi.org/10.5380/riep.v26i3.78046>. Acceso em: 10 jul. 2023.

GARCÍA-MORO, F. Educación para el cambio en una sociedade hiperconectada: Cuando el otro ser se virtualiza. **Revista EDUCARE**, [S. /], v. 25, n. 3, p. 1-16, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.39>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GUEVARA-GÓMEZ, H. E.; HUARACHI QUINTANILLA, L. A.; LOZANO ZANELLY, G. A.; VÉRTIZ OSORES, J. J. Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia. **Revista Venezolana de Gerencia**, [S. /], v. 26, n. 93, p.178-191, 2021.

HALPERN, D.; PIÑA, M.; ORTEGA-GUNCKEL, C. Mediación parental y escolar: uso de tecnologías para potenciar el rendimiento escolar. **Educación XXI**, [S. /], v. 24, n. 2, p. 257-282, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/educXXI.28716>. Acesso em: 10 jul. 2023.

HOW countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic. **World Bank**, 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-Covid-19-pandemic>. Acesso em: 10 jul. 2023.

HURTADO, F. J. La educación em tiempos de pandemia: los desafios de la escuela del siglo XXI. **Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales**, [S. /], v. 44, 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/523219500/1622331249-Ed-1>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LLOYD, M. Desigualdades educativas y la brecha digital em tiempos de COVID-19. **CienciAmérica**, [S. /], v. 9, n. 2, p. 115-121, 2020. Disponível em: <https://n9.cl/o4zc>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LÓPEZ, A. La teoría sociocultural y la concepción del desarrollo cognitivo. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. /], 2017. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/desarrollo-cognitivo.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MINEDU: “Aprendo em casa” iniciará transmisión virtual em 5 de abril. **El Peruano**, 16 mar. 2021. Disponível em: <https://elperuano.pe/noticia/117072-minedu-aprendo-encasa-iniciara-transmision-virtual-el-5-de-abril>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MONTENEGRO, R. K. A.; PARANHOS, W. R.; AZEVEDO, H. J. C. C. **A educação na contemporaneidade: desafios pedagógicos e tecnológicos**. v. 2. Campina Grande: Ampla Editora, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51859/ampla.ecd3125-0>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NAFFI, N. **Disruption in and by Centres for Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic:** Leading the Future of Higher. [S. l.]: L'Observatoire Internationale sur les Impacts Sociétaux de l'IA et du Numerique and the Government of Québec, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/6fQZibh>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NOBRE, M. R.; LIMA, N. L.; FREITAS, C.; GRILLO, C.; ALZAMORA, G. C. M.; NEVES, S.; ANDRADE, L.; TARCIA, L. What post-pandemic school? **SciELO Pre-Prints**, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5338>. Acesso em: 10 jul. 2023.

POLICY Brief: Education during COVID-19 and beyond (August 2020). **ONU**, 2020a. Disponível em: <https://cutt.ly/bdHJEhX>. Acesso em: 10 jul. 2023.

POLICY Brief: World of Work and COVID-19 (June, 2020). **ONU**, 2020b. Disponível em: <https://cutt.ly/6fpDKHF>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PARDO, H.; COBO, C. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia.** Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia. Barcelona: Outliers School, 2020. Disponível em: https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

PEDRÓ, F. Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. **Análisis Carolina**, [S. l.], v. 36, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33960/AC_36.2020. Acesso em: 10 jul. 2023.

PÉREZ, J. El desarrollo afectivo según Jean Piaget. **Revista Vinculando**, [S. l.], 2021. Disponível em: https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html. Acesso em: 10 jul. 2023.

PIAGET, J. **A epistemologia genética:** sabedorias e ilusões da filosofia. Problemas de psicología genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINHEIRO, V. P. G.; ZAMBIANCO, D.; PIETRO, D.; MORO, A. Educação em tempos sensíveis. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0003-0020, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14935>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PRENDES ESPINOSA, M.; PORLÁN, I. G.; SÁNCHEZ, F. M. Digital competence: A need for university teachers in the 21st century, **Revista de Educación a Distancia**, [S. l.], n. 56, art. 7, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/red/56/7>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ONLINE Education Market Study 2019 | World Market Projected to Reach \$350 Billion by 2025, Dominated by the United States and China. **Research and Markets**, 17 dez. 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/QdHHPcl>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RIOS ESCALIER, H. La internet y la post-pandemia de Covid-19 em estudiantes de salud ¿llegaron para quedarse? **Revista De Ciencia, Tecnología e Innovación**, [S. l.], v. 19, n. 24, p. 55-69, 2021. Disponível em: <http://revistas.usfx.bo/index.php/rcti/article/view/472>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANDOVAL, C. H. La Educación em Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: el nuevo rol docente em el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. **Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 24-31, 2020.

STARTLING digital divides in distance learning emerge. **Unesco**, 2020. Disponível em: <http://www.education2030-africa.org/index.php/en/lien-list-actualite-gen-en/1277-startling-digital-divides-in-distance-learning-emerge>. Acesso em: 10 jul. 2023.

STEIN, J.; GRAHAM, C. R. **Essentials for blended learning: A standards-based guide**. [S. l.]: Routledge, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781351043991>. Acesso em: 10 jul. 2023.

TEJADA, L. **Pedagogía Construcccionista en Contexto de Pandemia: Tensiones, Oportunidades y Expectativas**. 2020. Tese de graduação (Bacharelado em Ensino Secundário) – Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/179901>. Acesso em: 10 jul. 2023.

UNESCO. **COVID-19: reopening and reimagining universities, survey on higher education through the UNESCO National Commissions**. [S. l.]: Unesco-RE, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174>. Acesso em: 10 jul. 2023.

VILLANUEVA, A. 12 tendencias educativas en México que veremos aún más en el futuro. **CONECTA**, 11 abr. 2022. Disponível em: <https://conecta.tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/tendencias-educativas-en-Mexico>. Acesso em: 10 jul. 2023.

VIGOTSKY, L. **El desarrollo de las funciones psicológicas superiores**. Barcelona: Crítica, 2003a.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

ZHU, X.; LIU, J. Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. **Postdigital Science and Education**, v. 2, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ZURITA, F. Políticas educacionales escolares durante la pandemia COVID-19: el caso de Chile. *In*: ROMERO, M.; TENORIO, S. (org.). **La Educación en Tiempos de Confinamiento**: Perspectivas de lo Pedagógico. Fondo Editorial UMCE: Ariadna Ediciones, p. 18-38, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4948987>. Acesso em: 10 jul. 2023.

2

Mônica Tessaro

COVID-19:
IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL DOS
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98850.2

INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2020, o primeiro caso de Covid-19 foi detectado no Brasil. No mês seguinte, o país passou a adotar uma série de medidas visando minimizar os efeitos da doença, entre elas, destaca-se o isolamento social que ocasionou o fechamento de escolas e suspensão de atividades presenciais, incluindo empresas, teatros, clubes, entre outros centros de que promoviam o encontro e aglomeração de pessoas (Conselho Nacional De Juventude, 2021). De acordo com dados divulgados na pesquisa de Fonseca, Sganzerla e Enéas (2020) a pandemia provocou uma situação inédita no Brasil, o fechamento das escolas no período aproximado de oito meses. Sabemos que a educação é uma das principais atividades que deve fazer parte do cotidiano das crianças e adolescentes, sendo assim, a falta da escola afetou significativamente os processos educativos, os quais envolvem o ensino-aprendizado e as relações interpessoais desse público.

O afastamento social ocasionou fragilidades educativas, emocionais e aumentaram os riscos à saúde física, mas principalmente, à saúde mental dos estudantes e professores. Tendo em vista os prejuízos devido à falta da presencialidade das atividades educativas, pesquisas sugeriram que o fechamento das escolas não colaborou para o controle da disseminação do vírus (Fonseca; Sganzerla; Enéas, 2020; Faro *et al.*, 2020; Silva; Rosa, 2021). Nessa mesma linha, afirma-se que

os prejuízos para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e de aprendizagem escolar propriamente dita para estudantes já estão sendo fortemente evidenciados, além das estimativas de impactos geracionais de longo prazo a serem observados por pelo menos quatro décadas (Fonseca; Sganzerla; Enéas, 2020, p. 31).

Ou seja, a saúde mental dos jovens, assunto negligenciado pelas políticas públicas, se evidenciou com a chegada da pandemia. Segundo Barão, Resegue e Leal (2021, p. 10) o Brasil, “é lar de quase 50 milhões de pessoas com idade entre 15 e 29 anos (1/4 da população). Nunca houve tantos jovens. [...] em contraste com essa perspectiva, a população jovem [...] está mais exposta a uma série de vulnerabilidades sociais”. Para Fonseca, Sganzerla e Enéas (2020, p. 32) o período de isolamento social, traduziu-se para muitas crianças e jovens como

vários fatores estressores [...], tais como manejo do tédio ou da monotonia, desapontamento, falta de contato face a face com colegas, amigos e professores, espaço eventualmente mais reduzido em casa, com diminuição do gasto energético físico-motor, além da maior demanda de gerenciamento e de autorregulação de novos sentimentos delas mesmas e de seus pais, com perdas financeiras e laborais durante o lockdown.

Portanto, priorizando essa fatia populacional presente na sociedade brasileira e o fechamento das unidades escolares, este estudo objetivou avaliar os impactos da pandemia de Covid-19 na saúde mental dos adolescentes inseridos em um contexto educacional da região oeste do estado de Santa Catarina. Essa escolha visa avançar com pesquisas sobre os grupos mais vulneráveis, a fim de aprofundar as reflexões de pesquisas como as do Conselho Nacional de Juventude (2021, p. 22) a qual constatou “que mais de um ano após o início da pandemia, 6 a cada 10 jovens relatam ansiedade e uso exagerado de redes sociais; 5 a cada 10 sentem exaustão ou cansaço constante; e, 4 a cada 10 têm insônia ou tiveram distúrbios de peso”. Ou seja, a partir desses dados, é possível visualizar que os adolescentes brasileiros relatam, pelo menos, três situações envolvendo sua saúde mental como resultado da pandemia.

É válido salientar, conforme já adiantado, que antes da pandemia a saúde mental dos jovens já era motivo de preocupação. De acordo com dados da Federação Mundial de Saúde Mental

“metade de todas as doenças mentais começa aos 14 anos, mas a maioria dos casos não é detectada nem tratada. Em termos de carga da doença entre adolescentes, a depressão é a terceira causa principal. O suicídio é a segunda principal causa de morte entre os jovens [...]” (Brasil, 2018a).

Os dados da pesquisa realizada por Cid *et al.* (2019) mostram que entre 10 e 25% das crianças e adolescentes do território nacional vivenciam algum tipo de sofrimento psíquico, o que pode acarretar prejuízos no seu desenvolvimento e na socialização com outras pessoas. A título de ilustração, estudantes que experienciam sofrimento psíquico no período escolar têm maior probabilidade de apresentar dificuldades de aprendizagem e engajamento nas atividades escolares.

Nessa mesma linha, a pesquisa de Lima, Coêlho e Ceballos (2017) investigou 525 professores a fim de verificar a associação entre a violência escolar e os transtornos mentais comuns, constatou-se que 37,1% dos professores sofrem com algum tipo de transtorno. Esse número, associado a outras pesquisas sugerem que atuar na docência afeta a saúde mental. Para Costa, Barbosa e Carraro (2014, p. 73) algumas condições do trabalho dos professores, tais como, desvalorização e precarização da profissão podem acarretar diferentes problemas, a saber: “síndrome do pânico, síndrome de Burnout, estresse, doenças psicossomáticas, desmotivação, insatisfação, sofrimento psíquico, depressão e outros”.

Situações adversas presentes no cotidiano escolar, como a violência, manter o equilíbrio entre as cobranças acerca do seu ofício e a relação com a família e a sociedade, mediação em sala de aula, trabalho extra levado para casa, afetam a saúde mental dos professores. O medo, insegurança, desmotivação passam a fazer parte do cotidiano desses profissionais, por conta disso, Costa, Barbosa e Carraro (2014) alertam para a necessidade de construção e efetivação de medidas de acompanhamento dos professores no seu contexto laboral.

Nesses termos, a preocupação com a saúde mental dos discentes e docentes se intensificou durante o agravamento e continuidade da pandemia, primeiro motivada pelas questões individuais, segundo pelas questões organizacionais. Ou seja, as escolas tiveram que buscar maneiras de se reinventar para continuarem sua missão social, pois, além do medo da doença, destaca-se a sensação de insegurança em todas as dimensões da vida – sociais, emocionais, culturais, políticas e econômicas (Silva; Rosa, 2021).

Contudo, apesar dos impactos provocados pela pandemia, ainda são escassos os estudos que tratam das implicações dessa temática no contexto escolar. Em vista disso, percebe-se a necessidade de investir em estudos relacionados à saúde mental dos adolescentes em idade escolar ao longo desse processo de crise, pois, acredita-se que “a capacidade de alcançar um estado de ajustamento psicológico saudável é desafiada, dia após dia, por inúmeras adversidades não usuais nesse período” (Faro *et al.*, 2020, p. 3).

Busco as contribuições de Almeida (1998), sobre prevenção em saúde mental na escola, para situar o que neste contexto se entende sobre essa temática. A primeira ressalva que faço é sobre a dificuldade em conceituar saúde mental, isso porque diferentes dimensões da vida humana estão imbricadas neste termo e qualquer esforço de teorização malsucedido pode gerar equívocos. Portanto, considero que o conceito de saúde mental “envolve os campos interindividual, inter-relacional ou intersubjetivo e, ainda, o cultural, enquanto expressão de conhecimentos, valores e ideias postos pela civilização humana” (Almeida, 1998, p. 115).

Diante disso, desconsidero a conceituação de saúde mental a partir de ideias que se referem apenas às normas criadas pela sociedade, ou ainda, as noções que envolvem os termos normal e patológico. A partir dessa definição, passo a apresentar, ancorada em Almeida (1998) o que considero ser o papel da escola na prevenção à saúde mental dos alunos. Acredito que a escola enquanto

instituição social deve oferecer experiências educativas de bem-estar que promovam a saúde mental dos alunos, entre elas, destaque excepcionalmente, as relações interpessoais entre professores, alunos e demais sujeitos que compartilham do espaço educativo, assim sendo, é preciso evitar atitudes educativas caracterizadas sistematicamente como repressivas e autoritárias. Contudo, o limite dessa tarefa encontra-se no fato de que “os educadores [...] irão se confrontar com uma difícil missão, pois esta requer muito mais recursos pessoais do que materiais ou metodológicos” (Almeida, 1998, p. 117). Nesse sentido, assumo a perspectiva psicanalítica (Freud, 1976) que trata acerca do compromisso de a escola se esforçar para reconhecer o público estudantil enquanto sujeitos desejantes, os quais possuem o direito à palavra e a expressão dos sentimentos e emoções.

Tecer reflexões acerca das contribuições da teoria psicanalítica no contexto educacional é buscar compreender o processo de inserção social do sujeito no meio, ou seja, na perspectiva freudiana, para que o sujeito possa ser inserido no meio social é preciso controlar as suas pulsões, tarefa desafiadora, haja vista a constância das pulsões no decorrer da vida. Ou seja, na instituição escolar edita-se um novo sujeito, que neste ambiente, precisa autocontrolar-se na presença do outro. Nessa linha, somam-se dificuldades e desafios enfrentados por professores e alunos, que em sua maioria não consideram as particularidades desses sujeitos (Coutinho; Carneiro, 2016).

Para Guerra (2005), pensar a saúde mental das crianças e adolescentes na perspectiva da psicanálise é contextualizar a escola enquanto um espaço público e por isso, destaca-se a necessidade de discutir os fundamentos das políticas públicas em princípios éticos e políticos. A articulação, subjetividade e dimensão política, implica pensar o atendimento numa perspectiva de rede institucional e inter-setorial. Desta forma, a psicanálise nesse contexto, assume o papel de problematizar o modelo da escola tradicional, visando construir redes flexíveis de atendimento aos alunos em suas diferenças.

Por isso, visando contribuir com o avanço dessas questões, este capítulo reúne informações acerca da saúde mental de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, durante o período de isolamento social provocado pela Covid-19 no contexto de uma escola pública catarinense. Esses dados podem embasar pesquisas futuras, bem como, pretende-se apresentar uma noção da emergência do cuidado em saúde mental que a escola tem como desafio.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo de natureza exploratória. Nesse sentido, para Gil (2002, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Ou seja, fazer pesquisa no campo educacional significa assumir um compromisso ético-político com a relação dialética teoria e realidade concreta.

AMOSTRA

Foram convidados a participar do estudo 248 alunos matriculados em uma escola pública estadual de um município localizado na região oeste do estado de Santa Catarina, Brasil. Contudo, foi validada a participação de 141 estudantes.

O caráter pandêmico imprimiu desafios para o desenvolvimento desta pesquisa, em função disso, destaca-se algumas limitações de alcance ao público pesquisado: primeiramente, o convite feito aos estudantes ocorreu por meio eletrônico (*e-mail*) já que eles estavam acompanhando as atividades educacionais de forma remota, portanto, houve dificuldades em obter retorno desse contato,

uma vez que nem todos os alunos dispunham de meios eletrônicos para manter-se conectados com a escola. Logo, é possível presumir que as respostas desta amostra são de um público com melhores condições socioeconômicas. O que já é um dado preocupante, ou seja, os mais excluídos não tiveram a oportunidade de se expressar quanto aos impactos da pandemia na sua saúde mental.

COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de um questionário no *Gogle Forms*, durante o mês de junho de 2021, período em que todas as regiões do estado de Santa Catarina estavam em nível gravíssimo para a Covid-19 e 58 pessoas esperavam por uma vaga em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) (Santa Catarina, 2021). Portanto, as aulas presenciais da escola que compôs esta amostra estavam suspensas.

O acesso ao questionário se deu por meio de um *link*, cujo tempo de resposta foi de em média 15 minutos. A participação dos alunos foi de forma voluntária, mediante concordância prévia dos responsáveis e assinatura dos seguintes termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis para os participantes com idades entre 12 e 18 anos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes maiores de 18 anos. É válido destacar que esta pesquisa seguiu todos os preceitos éticos indicados na resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016). Também recebeu parecer favorável para sua execução, sob o número do Parecer 4.363.634, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

O questionário faz parte de um plano de ação que visa o reconhecimento da saúde mental e emocional dos alunos com objetivo de promover a melhoria da convivência na escola, elaborado por um grupo de pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (GPEM) da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Trata-se de um instrumento de apoio às unidades educacionais que estavam preparando propostas de atendimento aos alunos de forma remota, devido ao distanciamento social (GEPEM, 2021), ele está organizado a partir de nove perguntas, uma objetiva e oito descritivas. Todas trataram exclusivamente sobre os impactos da pandemia na saúde mental dos jovens. No quadro 1 são apresentadas as questões.

Quadro 1 – Perguntas feitas aos alunos

Ordem	Descrição da pergunta
1	Com quem você está em casa? Tem alguém cuidando de você?
2	Que sentimentos você tem vivenciado durante a pandemia? Selecione os sentimentos que você se identifica.
3	Você consegue perceber quando não está bem? Se sim, quais são os sentimentos ou sinais de que algo não está bem? Procure identificar o que te atrapalha ou o que pode estar causando tristeza.
4	Quais têm sido os seus maiores desafios?
5	Do que você mais sente falta?
6	Quando você está on-line, nas plataformas digitais, alguma coisa te faz mal? Se sim, o quê?
7	Quando você não está se sentindo bem, mas está conectado, o que te ajuda?
8	Para quem você pode ligar caso necessite de ajuda? Você conhece algum site ou organização on-line que pode ajudar?
9	Do que você necessita neste momento? O que pode ajudar você a ficar melhor? Escreva aqui algo que faz você feliz.

Fonte: dados retirados do questionário do GEPEM (2021).

Conforme é possível observar, são questões de interpretação e respostas individuais, considerando o estado da pessoa no espaço-tempo em que se encontrava.

ANÁLISE DOS DADOS

Para o processo de análise dos dados foram considerados, inicialmente, os preceitos da análise quanti-qualitativa, seguindo os critérios dos dados categoriais que, de acordo com Gatti (2004, p. 14) “são aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes [...]”. Nesse sentido, a partir das categorizações de acordo com os dados frequenciais (%) realizou-se análises qualitativas, ou seja, para a autora supracitada, “os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em seu contexto de reflexão”. Entende-se, portanto, que é preciso interpretar os dados quantitativos.

Seguindo essas orientações, a segunda tarefa assumida, foi a de compreender os dados coletados e, observar suas singularidades. Nesse sentido, para a análise dos dados, além das contribuições da abordagem quantitativa seguiu-se os preceitos da análise de conteúdo indicados por Bardin (2011), em razão das possibilidades de organização e interpretação que essa metodologia nos possibilita.

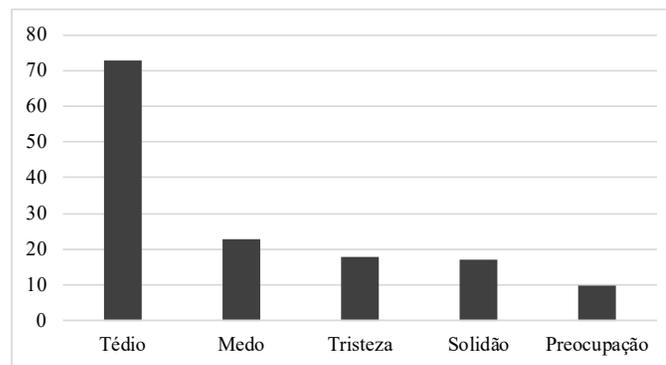
Desta forma, os dados desta pesquisa foram analisados a partir do uso da técnica da análise temática, que consiste na definição das unidades de registro que compuseram as categorias. A unidade de registro “[...] é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2011, p. 134). Sintetizando, as categorias foram construídas de forma mista, com o uso das seguintes regras: pertinência, homogeneidade, objetividade, exclusão e contagem.

RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os dados quantitativos relativos à amostra da pesquisa. No que diz respeito ao contexto familiar em que os alunos estão inseridos, 51% (n=72) residem com seus genitores (pais e mães), 18% (n=25) residem com suas mães, outros 11% (n=15) residem com sua mãe e padrasto, 8% (n=12) moram com os avós, 2% (n=3) com os cônjuges, 1% (n=2) afirmaram residir sozinhos e ainda, tivemos 9% (n=12) de ausências de resposta para essa questão.

Sobre os sentimentos vivenciados pelos alunos durante a pandemia, o gráfico 1 ilustra:

Gráfico 1 – Sentimentos dos jovens durante o período de isolamento social

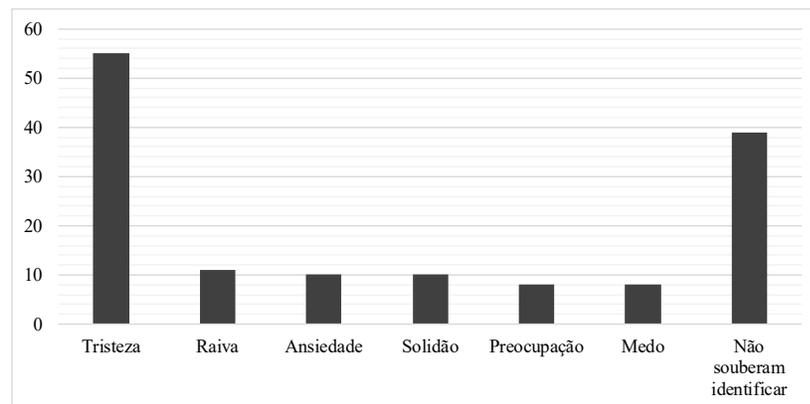


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Em primeiro lugar, agrupou-se o sentimento tédio, representando 52% (n=73) da amostra, na sequência, destaca-se o sentimento medo com 16% (n=23), seguido de tristeza 13% (n=18), solidão 12% (n=17) e preocupação 7% (n=10).

Sobre a percepção dos alunos acerca dos sentimentos ou sinais que podem indicar que algo não está bem, esses são apresentados no gráfico 2.

Gráfico 2 – Sentimentos que indicam quando algo não está bem na percepção dos alunos

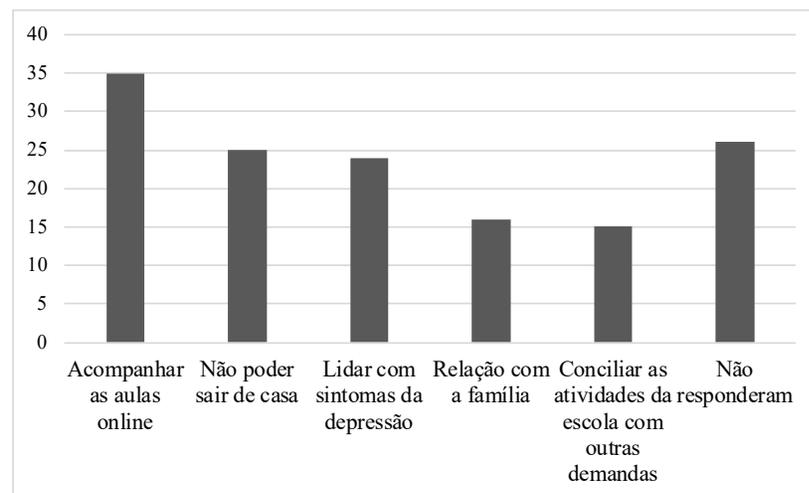


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Conforme podemos observar, os dados do gráfico 2 demonstram que 39% (n=55) dos alunos indicam que sentem tristeza quando não estão bem, outros 8% (n=11) sentem raiva, seguido dos sentimentos ansiedade e solidão, ambos representam 7% (n=10). Nessa linha, destaca-se a preocupação e o medo, com 6% (n=8), respectivamente e, 27% (n=39) dos alunos afirmam que não sabem identificar quando não estão bem.

No que tange aos maiores desafios que os alunos têm enfrentado durante a pandemia, esses são representados no gráfico 3.

Gráfico 3 – Desafios enfrentados durante a pandemia

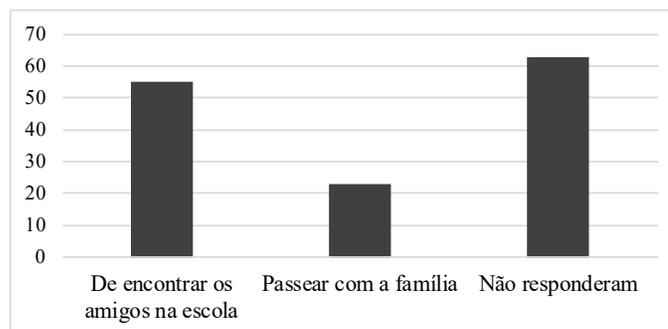


Fonte: dados da pesquisa (2021).

O principal desafio está em acompanhar as aulas on-line, representando 25% (n=35), seguido de não poder sair de casa com 18% (n=25). Em terceiro lugar, representando 17% (n=24) é o desafio de lidar com sintomas da depressão, com 11% (n=16) destaca-se a relação com a família e 10% (n=15) afirmaram sentir dificuldades em conciliar as atividades da escola com outras demandas e, por fim, 19% (n=26) não responderam esta questão.

O gráfico 4 apresenta o que os alunos sentiram falta durante o período de isolamento social.

Gráfico 4 – Do que os alunos sentiram falta durante a pandemia

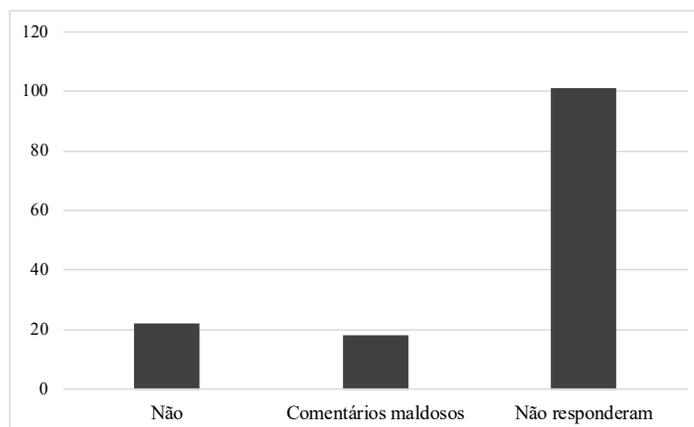


Fonte: dados da pesquisa (2021).

É possível observar que encontrar os amigos na escola é o item que mais fez falta aos alunos, representando 39% (n=55), seguido dos passeios em família 16% (n=23). Por outro lado, 45% (n=63) não responderam essa pergunta.

Já a questão: Quando você está on-line, nas plataformas digitais, alguma coisa te faz mal? Se sim, o quê? Teve as seguintes respostas:

Gráfico 5 – Uso das plataformas digitais durante a pandemia



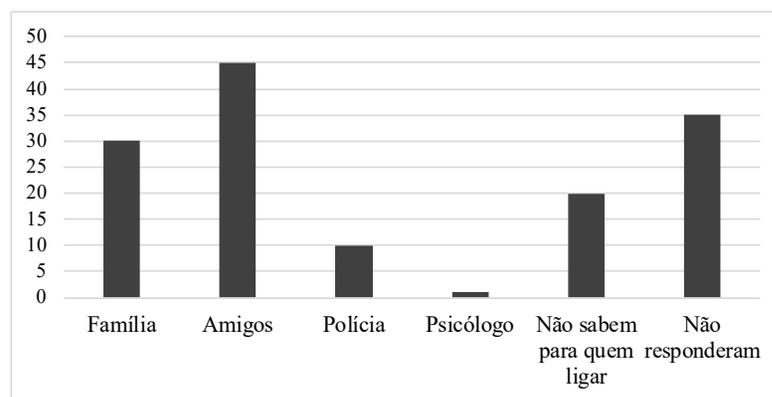
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Conforme o gráfico 5, 15% (n=22) dos alunos responderam que quando estão on-line, em alguma plataforma digital, nada lhe faz mal, outros 13% (n=18) afirmaram que comentários maldosos os deixam tristes. E ainda, 72% (n=101) não responderam essa pergunta.

Quando estão conectados em alguma plataforma digital e não se sentem bem, 43% (n=60) afirmaram que procuram um amigo para conversar, outros 21% (n=30) preferem ouvir música, já 20% (n=28) preferem desconectar das redes. Para essa pergunta houve 16% (n=23) de ausência de resposta.

Para a pergunta: Para quem você pode ligar caso necessite de ajuda? Você conhece algum site ou organização on-line que pode ajudar? As respostas foram as seguintes:

Gráfico 6 - Pessoas que os alunos podem ligar em caso de necessidade

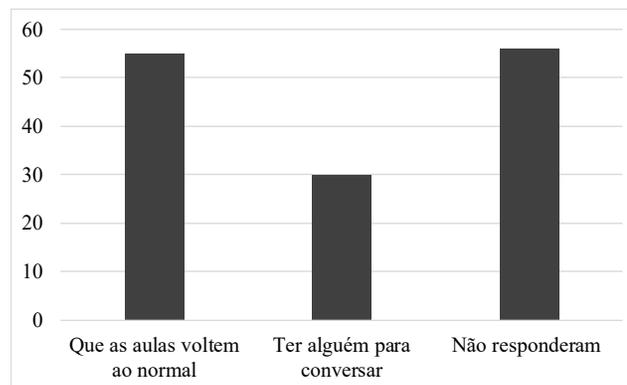


Fonte: dados da pesquisa (2021).

Para 32% (n=45) dos alunos, os amigos são as pessoas que eles podem contar em caso de necessidade, outros 21% (n=30) confiam nos seus familiares. Por outro lado, 14% (n=20) não sabem com que podem contar, 7% (n=10) têm a polícia como referência, 1% (n=1) tem como referência o profissional da psicologia. Por fim, 25% (n=35) não responderam essa pergunta.

Para a pergunta: Do que você necessita neste momento? O que pode ajudar você a ficar melhor? Tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 7 – Principais necessidades apresentadas pelos alunos durante o período de isolamento social



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Para 40% (n=55) da amostra, o desejo é que as aulas voltassem ao normal, ou seja, de forma presencial, outros 21% (n=30) gostariam de ter alguém que pudessem conversar. Para esta questão houve 39% (n=56) abstenções de resposta.

DISCUSSÃO

Diante dos dados gerados por esta amostra, observou-se que a pandemia propiciou a ocorrência e/ou agravamento de situações estressoras que reverberam na saúde mental dos alunos. O impacto negativo, causado pela pandemia, acentuou os sintomas depressivos nos jovens, nesse sentido, para os indivíduos que já possuíam um histórico de doença mental, os riscos são ainda maiores, uma vez que estão expostos a prolongados períodos de estresse, tédio,

falta de contato físico com os colegas e professores, falta de estrutura física em casa para acompanhar as aulas, perdas financeiras, e ainda, em algum momento, muitas famílias tiveram que lidar com a perda de pessoas próximas (Loades *et al.*, 2020).

Somado a essas evidências empíricas, Loades *et al.* (2020, p. 1.219) afirmam que o isolamento social e o fechamento das unidades educacionais resultaram no aumento da solidão entre crianças e adolescentes, significa dizer, nas palavras dos respectivos autores, “que mais de um terço dos adolescentes relatam altos níveis de solidão e quase metade dos jovens de 18 a 24 anos são solitários durante confinamento”. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que existe uma relação entre solidão e saúde mental dos jovens, ou seja, a pesquisa de Loades *et al.* (2020) apontou que a solidão pode desencadear futuros problemas de saúde mental até 9 anos depois da exposição aos impactos do afastamento social ocasionados pela pandemia.

Esses dados estão em consonância com a amostra desta pesquisa, sendo assim, sugerem que pode haver um aumento nos níveis de doença mental entre crianças e adolescentes no pós-pandemia, isso impacta diretamente no contexto educacional. Desse modo, o estudo de Santos (2020) indica a necessidade de os profissionais da educação reformularem as estratégias de ensino e aprendizado, priorizando a saúde mental dos alunos, pois, segundo dados da pesquisa de Fontana, Rosa e Kauchakje (2020) o público juvenil é o que está mais exposto aos impactos da pandemia em função da redução das oportunidades de trabalho, pela vulnerabilidade social e falta de democratização de acesso à internet de qualidade para acompanhamento das aulas o que potencializa a tensão e adoecimento psíquico (Corrêa; Risso; Medeiros, 2020).

Nessa linha, este estudo contribui com o campo educacional ao levantar um debate acerca dos desafios que a escola e seus profissionais enfrentam atualmente, não se trata apenas das questões de ensino-aprendizagem, mas de oferecer condições para que

esse processo ocorra. E, portanto, o tema da saúde mental é necessário e urgente, uma vez que se trata de um dos pré-requisitos para que os processos de aprendizagens ocorram. A função social da escola e dos seus profissionais, é também, de promover reflexões acerca das vulnerabilidades humanas, entre elas, destaca-se o sofrimento psíquico e os desgastes emocionais.

Conforme foi possível observar, 52% (n=73) desta amostra relatou sentimento de tédio durante o período de isolamento social, outros 39% (n=55) dos alunos indicaram o sentimento de tristeza. Esses dados são indicadores de desgaste na saúde mental os quais exigem a criação de estratégias educacionais de autocuidado e de acolhimento ao outro, visto que afetam o bem-estar dos alunos, sua aprendizagem, seu desenvolvimento pessoal e profissional (Bittencourt; Soboll; Santos, 2021).

O principal desafio enfrentado pelos alunos foi acompanhar as aulas on-line, representando 25% (n=35) desta amostra. A pesquisa publicada por Okumura (2020) corrobora esses dados, segundo a autora, “[...] 72,6% consideram que o estudo remoto é pior na comparação com as aulas presenciais”. Além da dificuldade em estabelecer uma rotina de estudos, as aulas remotas agravaram as desigualdades sociais, primeiro, devido à falta de acesso as condições básicas de sobrevivência, pois, para muitos alunos a instituição escolar é o único lugar que oferece alimentação. Segundo, pelas diferenças na aprendizagem, motivadas pela restrição da interação, comunicação e acompanhamento dos professores.

Seguindo essa mesma linha, o encontro com os amigos na escola é o item que mais fez falta aos alunos durante o período de isolamento social, representando 39% (n=55). Esse índice representa a importância das relações interpessoais para o público juvenil, as quais têm como base princípios emocionais e psicopedagógicos que podem promover um clima favorável na escola, contribuindo para a sustentação e desenvolvimento, tanto dos processos de

ensino-aprendizagem, quanto do bem-estar social. Isso porque os membros do grupo social escolar se influenciam reciprocamente, guardam inter-relações, afeições, afinidades e, igualmente, as diferenças, as quais estão presentes na vida de cada indivíduo (Baia; Machado, 2021).

Uma forma que os jovens que compuseram a amostra desta pesquisa encontraram para amenizar os sintomas do distanciamento social foi a procura por acessos virtuais, entre eles destaca-se: jogos, aplicativos e redes sociais. Contudo, no que tange ao uso das plataformas virtuais, 13% (n=18) dos alunos afirmaram que comentários maldosos no contexto virtual os deixam tristes. Segundo dados divulgados pelo Instituto de Pesquisas Ipsos, o Brasil assume o segundo lugar no *ranking* de 28 países com maior número de casos de *cyberbullying* contra crianças e adolescentes, significa dizer, que três a cada dez pais brasileiros afirmaram que seus filhos já foram vítimas desse tipo de agressão (Bretas, 2018).

Sabemos que, devido às desigualdades socioeconômicas, não podemos afirmar que todos os jovens brasileiros possuem acesso à internet, no entanto, o estudo atual desenvolvido por Issa e Bozza (2020), apontou que em 2018, 86% das crianças e adolescentes na faixa etária entre 9 e 17 anos eram usuários da internet. Sendo o celular a principal ferramenta que possibilita esse acesso aos mais jovens. O que chama a atenção das autoras é que grande parte das crianças e adolescentes navegam sem acompanhamento e/ou supervisão de um adulto pelo ciberespaço.

Por conta disso, Yaegashi *et al.* (2021) indicam que o *cyberbullying* pode causar impactos de ordem emocional e comportamental na vida dos adolescentes, potencializando o surgimento dos sintomas da ansiedade, tristeza, medo, depressão, dificuldades de aprendizagem e evasão escolar. Nesses casos, quando os alunos estão expostos aos conteúdos digitais e são alvos desse tipo de agressão, 32% (n=45) dos alunos que fizeram parte desta amostra,

indicaram que os amigos são as pessoas que eles podem contar em caso de necessidade, seja para dar um telefonema ou desabafar.

A importância das relações interpessoais é posta em destaque, o que chama a atenção é a importância dos pares para a mediação e/ou apoio em casos de situações que ameaçam o bem-estar psíquico e social dos alunos. Para Tognetta (2020, p. 18),

há razões de justiça e reconhecimento que torna inevitável e imprescindível a participação dos alunos na gestão de sua própria convivência, como um direito a ter a responsabilidade de participar de soluções e deixar de serem vistos como parte do problema.

Essa perspectiva pressupõe que buscar auxílio de um colega é positivo, contudo, há de se compreender os motivos pelos quais os adultos, professores e/ou familiares, muitas vezes, não são avisados desses fatos, ou seja, são deixados de lado nessas circunstâncias.

Isso acontece, em muitas situações, porque, os alunos sentem-se mais seguros em contar com a ajuda de um colega do que contar para os adultos (Cava, 2011). No entanto, ninguém nega a importância da intervenção dos familiares, professores e demais profissionais da educação diante dos casos de sofrimento psíquico. Sabemos que crianças e adolescentes precisam ser acompanhados em suas atividades, tanto no ambiente físico, quanto no ambiente virtual, pois suas estruturas cognitivas, emocionais, afetivas e morais ainda estão em processo de desenvolvimento. Contudo, restringir e controlar o acesso à internet, apesar de importante, não é suficiente. Nesse caso, a premissa aqui defendida é a da educação para o uso seguro e consciente desses dispositivos, a esse respeito, a escola tem papel fundamental (Issa; Bozza, 2020).

Outro ponto a ser destacado, através dos dados gerados nesta pesquisa, é o papel da escola na perspectiva dos alunos, para esse público, a instituição escolar representa muito mais do que um espaço de estudo, significa local de encontro, de trocas,

de afetividade. Nessa discussão, o tema da saúde mental possui relação direta com os sentidos atribuídos pelos adolescentes à escola, especialmente, no que tange ao fortalecimento dos vínculos e a valorização do eu e do outro. Portanto, o grande desafio da escola, nesse novo contexto é o da promoção da saúde mental dos alunos. Frente a essa demanda, Legnani e Almeida (2020, p. 42) destacam “a importância de um reposicionamento discursivo da escola por meio de processos de subjetivação política em face da lógica adaptativa neoliberal, amplamente arraigada nessas instituições”.

Significa dizer, que os mecanismos de controle social impostos às escolas ao longo dos anos foram potencializados pela pandemia, trata-se de um problema estrutural no Brasil fundamentado no individualismo, desvinculando, assim, as situações contextuais e socioeconômicas das dimensões estruturais dos sujeitos (Neves; Fialho; Machado, 2021). Ou seja, na contemporaneidade, precisamos ultrapassar o discurso neoliberal que reduz a educação à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Uma das vias é lidar com a ética dos desejos dos sujeitos, nessa perspectiva, a escola e os profissionais da educação precisam pautar sua função social na relação interpessoal ancorada na realidade concreta dos seus alunos, nas suas necessidades genuínas. Por conta disso, o tema da saúde mental precisa ser considerado e discutido na e pela escola.

SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA O PÓS-PANDEMIA

Considerando os dados discutidos neste estudo é possível verificar a necessidade do caráter contínuo das alterações do neurodesenvolvimento dos alunos, os quais podem ser características herdadas do período da pandemia e/ou alterações que se manifestam no cotidiano da infância e adolescência. Tal perspectiva evidencia o

papel da escola como promotora da saúde mental por meio da articulação de projetos sistematizados visando o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (Estanislau; Bressan, 2014).

Nessa linha de desenvolvimento de ações contínuas, Vazquez *et al.* (2022) destacam três desafios colocados para a escola no contexto pós-pandêmico. O primeiro deles diz respeito às novas demandas que crianças, adolescentes, jovens e aqui incluímos os profissionais da educação, passaram a apresentar no retorno das aulas presenciais, por isso, a promoção da saúde mental tornou-se fundamental. As ações recomendadas para dar conta deste primeiro desafio são oficinas, rodas de conversa e trocas de experiências entre e com discentes e docentes, essas atividades possibilitam a mobilização de conhecimentos já prescritos no texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b).

E ainda, para assessorar as escolas no período de retorno às aulas presenciais podemos resgatar o Decreto nº 6.286, que o governo federal lançou ainda em 2007, o qual instituiu o Programa Saúde na Escola (PSE) (Brasil, 2007). O objetivo deste programa é a formação integral dos estudantes, por meio da promoção de ações de atenção e prevenção à saúde. Apesar de ter sido instituído muito antes da pandemia, Ataliba e Mourão (2018) indicam que o programa apresenta falhas na sua implementação, tais como, falta de efetividade, ou seja, na maioria das escolas o programa não foi implementado da forma como foi planejado, em vez de ações contínuas e sistematizadas houve a inserção de ações pontuais e fragmentadas, como por exemplo, palestras.

Nessa linha, se estabelece o segundo desafio enfrentado pela instituição escolar no pós-pandemia citado por Vazques *et al.* (2022): fortalecimento e aprimoramento do PSE. Para Lopes, Nogueira e Rocha (2018) as ações previstas por este programa devem fortalecer princípios da integralidade, intersectorialidade, participação social e o reconhecimento do território social em que a escola se encontra

inserida. Para isso, recomenda-se a operacionalização do programa com base em eixos, a saber: (i) avaliação psicossocial dos estudantes; (ii) ações preventivas do PSE; (iii) educação e formação permanente dos profissionais da educação; (iv) monitoramento da saúde física e emocional dos estudantes; (v) avaliação do PSE.

O terceiro desafio, indicado no estudo de Vazques *et al.* (2022) trata de a escola fortalecer os laços com a comunidade em que está inserida, especialmente em áreas de vulnerabilidade social. Em um documento organizado pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (2021), localizamos diferentes estratégias de fortalecimento da relação da escola com as demais instituições que igualmente fazem parte da rede de proteção de crianças e adolescentes, entre elas, destaca-se: (i) ações em rede, onde gestores de diferentes instituições podem identificar a situação dos profissionais e dos estudantes; (ii) ações desenvolvidas na escola, visando a identificação de situações-problema do público escolar; (iii) sala de aula, professores, juntamente com meninos e meninas, podem identificar desafios enfrentados pelos próprios alunos.

Refletir sobre as questões de saúde mental na escola não é sinônimo do pós-pandemia, estudos já nos indicavam, muito antes dessa intempérie, que a saúde mental dos adolescentes e jovens não ia bem (Brasil, 2018a). Por essa razão, Cid *et al.* (2019) sinalizam a importância do desenvolvimento de ações intersetoriais envolvendo a escola e demais serviços de atendimento ao público escolar, uma vez que sintomas de doença mental não tratado na infância podem reverberar até a vida adulta, causando prejuízos no desenvolvimento desses sujeitos.

Estreitar a relação família-escola e fortalecer os vínculos afetivos entre professor-aluno criam ambientes seguros, configurando espaços de referência para o desenvolvimento sadio dos alunos. Nesse sentido, o papel da escola, segundo pesquisadores e especialistas da área da saúde mental é primordial na promoção do bem-estar social e emocional dos alunos (Cid *et al.*, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dois anos do início da pandemia de Covid-19 no Brasil, esse tema ainda preocupa especialistas e profissionais da área educacional, pois, além dos prejuízos cognitivos e de ensino-aprendizagem causados pelo fechamento das escolas e limitações do ensino remoto, destaca-se a preocupação com a saúde mental dos alunos. De acordo com os dados da pesquisa do Conselho Nacional da Juventude (2021), 37% dos jovens em idade escolar consideram que a escola deve garantir atendimento psicológico no retorno das aulas presenciais. Pois, segundo os dados desta amostra, durante o período de isolamento social, o distanciamento dos amigos, o tédio, a tristeza, as dificuldades em acompanhar as aulas remotas foram alguns dos fatores que afetaram o bem-estar psíquico dos adolescentes.

Seguindo essas indicações, os resultados desta investigação apontam para a necessidade de a escola estar preparada para tratar, também, das questões de saúde mental do alunado. Ou seja, diante do objetivo deste artigo que avaliou os efeitos da pandemia de Covid-19 na saúde mental dos adolescentes inseridos em um contexto educacional da região oeste do estado de Santa Catarina, chama-se atenção para o papel social da escola em diagnosticar e acompanhar, por meio de estratégias pedagógicas inclusivas e humanizada, visando oferecer apoio aos estudantes em sofrimento mental e emocional.

Entre as estratégias indicadas pela Unesco (Força-tarefa [...], 2020) que podem ser adotadas pelas escolas, diante dessa nova realidade, destaca-se o fortalecimento dos laços afetivos e interpessoais, a valorização da comunicação e escuta das demandas dos alunos. Esses são elementos que podem e devem ultrapassar os muros da escola, desta forma, é preciso estabelecer parcerias com as demais instituições que fazem parte da rede de proteção dos direitos das crianças e adolescentes, excepcionalmente, os serviços de saúde, de assistência social e os centros de atenção psicossocial. Essas instituições podem

ser potentes parceiras das unidades educacionais no sentido de promover e estabelecer rodas de conversa, oficinas e espaços de escuta ativa. Outra estratégia viável é a orientação e formação continuada dos professores e da equipe diretiva sobre como lidar com aspectos emocionais, comportamentais e de convivência dos alunos, visando compreender o papel da escola no atendimento desses casos e os fluxos de encaminhamentos prescritos por cada município.

Por fim, gostaria de reiterar que a crise pode ser uma oportunidade de mudança, apesar de subjetivo e desafiador, o manejo da saúde mental na escola pode prevenir quadros mais graves de adoecimento e sofrimento. Nesse sentido, os alunos que participaram desta pesquisa, reiteram a importância dos seus pares para amenizar os problemas emocionais e psíquicos que enfrentam, desta forma, essa é mais uma estratégia que pode ser aproveitada pela escola: incluir os alunos na formulação de uma resposta para lidar com o sofrimento. Ou seja, esses dados podem contribuir para o desenho de políticas públicas em saúde mental no contexto escolar (Gallegos *et al.*, 2021).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 112-119, 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 maio 2022.

ATALIBA, P.; MOURÃO, L. Avaliação de impacto do Programa Saúde nas Escolas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jMtgDVfwpmZDVCSBMYnBpcn/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BAIA, S. F.; MACHADO, L. R. S. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 1, p. 177-193, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/grXFbSRWQt5Zt64YDwLXjVh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARÃO, M.; RESEGUE, M.; LEAL, R. **Atlas das juventudes**. [Relatório]. [S. l.]: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

BITTENCOURT, A. C.; SOBOLL, L. A. P.; SANTOS, R. R. A saúde mental importa: cuidados com estudantes e docentes. *In*: STELKO-PEREIRA, A. C.; ZECHI, J. A. M.; FRICK, L. T. **Mycelium**: (re)construindo conexões na educação. Curitiba: UFPR, 2021. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAEla3HKk-0/MCjxxbl89G0uOGgerCp_NQ/view?website#2:sum-rio. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Jovens e Saúde Mental em um Mundo em Mudança**: tema do Dia Mundial da Saúde Mental 2018, comemorado em 10/10. Brasília: Ministério da Saúde, 2018a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRETAS, V. Brasil fica em segundo lugar em ranking global de ofensas na internet. **Exame**, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/brasil-fica-em-segundo-lugar-em-ranking-global-de-ofensas-na-internet/>. Acesso em: 25 maio 2022.

CAVA, M. J. Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. **Psychosocial Intervention**, Madrid, v. 20, n. 2, p. 183-192, ago. 2011. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592011000200006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2021.

CID, M. F. B.; SQUASSONI, C. E.; GASPARIN, D. A.; FERNANDES, L. H. Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170093, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/x46ycvnxT3msphKhJm4WjyF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (Conjuve). **Juventudes e a Pandemia de Coronavírus**. [Relatório]. 2 ed. [S. l.]: [s. n.], 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016.

CORRÊA, B. D. R.; RISSO, J. P.; MEDEIROS, A. S. Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro? Educação, exclusão e precariedade: as vidas de Ninas em tempos de pandemia (e em outros tempos também). **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 12, n. 1 (Sup.), dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3492/2699>. Acesso em: 23 maio 2022.

COSTA, M. S. G. A.; BARBOSA, N. D.; CARRARO, P. R. A importância do trabalho do psicólogo escolar aos docentes em escolas públicas. **Revista EIXO**, Brasília, v. 3, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/146/118>. Acesso em: 14 jun. 2023.

COUTINHO, L. G.; CARNEIRO, C. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. **Psicologia clínica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 109-129, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652016000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2023.

ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R. F. **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. São Paulo: Artmed, 2014.

FARO, A.; BAHIANO, M. A.; NAKANO, T. C.; REIS, C.; SILVA, B. F. P.; VITTI, L. S. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 37, e200074, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkxZ6QwHRPhZLsR3z8m7hvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2022.

FONTANA, M. I.; ROSA, M. A.; KAUCHAKJE, S. A educação sob o impacto da pandemia Covid-19: uma discussão da literatura. **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 12, n. 1 (sup.), dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3506/2708>. Acesso em: 23 maio 2022.

FONSECA, R. P.; SGANZERLA, G. C.; ENÉAS, L. Fechamento das escolas na pandemia de Covid-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 28-37, 2020. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/23>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FORÇA-TAREFA para Professores pede apoio a 63 milhões de professores afetados pela crise da COVID-19. **Unesco**, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/forca-tarefa-professores-pede-apoio63-milhoes-professores-afetados-pela-crise-da-Covid-19>. Acesso em: 29 maio 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Guia fortalecimento Psicossocial da comunidade escolar**. Brasília: Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12696/file/fortalecimento-psicossocial-da-comunidade-escolar.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FREUD, S. **Prefácio à juventude desorientada**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 341-343.

GALLEGOS, M.; CONSOLI, A. J.; FERRARI, I. F.; CERVIGNI, M.; PEÇANHA, V. C.; CAYCHO-RODRÍGUEZ, V.; RAZUMOVSKIY, A. COVID-19: impactos na saúde mental e psicossociais na América Latina. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 33, n. 3, p. 226-232, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/51234/30841>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2022.

GEPEM. **Protocolo Plano de ajuda**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2021.

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

GUERRA, A. M. C. A psicanálise no campo da saúde mental infanto-juvenil. **Psychê**, São Paulo, n. 5, jan./jun. p. 139-154, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psyche/v9n15/v9n15a11.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ISSA, F.; BOZZA, T. C. L. Ciberagressão e ciberempatia: a vida virtual entre alunos. *In*: TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Bullying e a convivência em tempos de escolas sem paredes: a formação para a convivência**. Americana: Adonis, 2020. cap. 2, p. 69-90.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. Reflexões sobre a "epidemia" de depressão em adolescentes e jovens adultos à luz da relação entre a psicanálise e a política. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 42-53, out. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000400042&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 maio 2022.

LIMA, A. F. T.; COELHO, V. M. S.; CEBALLOS, A. G. C. Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 18, p. 31-36, dez. 2017. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602017000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2023.

LOADES, M. E.; CHATBURN E. H.; SWEENEY N.; REYNOLDS S.; SHAFRAN R.; BRIGDEN A.; LINNEY C.; MCMANUS M.N.; BORWICK C. Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of Covid-19. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 59, n. 11, p. 1218-1239, jun. 2020.

LOPES, I. E.; NOGUEIRA, J. A. D.; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 118, p. 773-789, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/SNsdFnbvBdfdh76GQYGDtM/?format=pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

LUCAS, L. S.; ALVIN, A.; PORTO, D. M.; SILVA, A. G.; PINHEIRO, M. I. C. Impactos da pandemia de Covid-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: orientações do departamento de psiquiatria da infância e adolescência da Associação Brasileira de Psiquiatria. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 74-77, 2020. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/34>. Acesso em: 25 maio 2022.

NEVES, V. N. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da Covid-19. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23128>. Acesso em: 29 maio 2022.

OKUMURA, R. Na pandemia, 67% dos alunos têm dificuldade de organização. **Terra**, 30 out. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/na-pandemia-67-dos-alunos-tem-dificuldade-de-organizacao,ba3b906910fe78c15ec20517f1882ef1tj66nl60.html>. Acesso em: 24 maio 2022.

SANTA CATARINA. Todas as regiões de SC estão em nível gravíssimo para a Covid-19; 58 pessoas esperam por leito de UTI. **G1 SC**, Florianópolis, 12 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/06/12/todas-as-regioes-de-sc-estao-em-nivel-gravissimo-para-a-Covid-19-58-pessoas-esperam-por-leito-de-uti.ghtml>. Acesso em: 23 maio 2022.

SANTOS, H. M. R. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. e2015805, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15805>. Acesso em: 22 maio 2022.

SILVA, S. M.; ROSA, A. R. O impacto da COVID-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 2, p. 189-206, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2446#:~:text=A%20pandemia%20de%20COVID%2D19,entre%20os%20grupos%20mais%20vulner%C3%A1veis>. Acesso em: 22 maio 2022.

TOGNETTA, L. R. P. **Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais:** as equipes e ajuda. Americana: Adonis, 2020.

VAZQUEZ, D. A.; CAETANO, S. C.; SCHLEGEL, R.; LOURENÇO, E.; LOURENÇO, A.; SLEMIAN, A.; SANCHEZ, Z. M. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, p. 133, p. 304-317, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/XTMw5xNXxS4zk9BK3pbBxxg/?format=pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

YAEGASHI, J. G.; OTERO, C. S.; YAEGASHI, S. F. R.; HUETE, J. C. S.; NADER, M. O CYBERBULLYING E SEUS IMPACTOS NA ADOLESCÊNCIA. **Notandum**, [S. l.], n. 58, p. 141-159, 22 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/57406>. Acesso em: 25 maio 2022.

3

*Lucian da Silva Barros
Denise D´Auria-Tardeli*

JUVENTUDES:
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
EM ESPAÇOS E TEMPORALIDADES
PÓS-PANDEMIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98850.3

Todo mundo tenta fazer de sua vida uma obra de arte. Essa obra de arte que queremos moldar a partir do estofado quebradiço da vida chama-se 'identidade' (Bauman, 2001, p. 97).

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, assim como as mudanças nos modos de relacionamento e nas relações de consumo, entre tantas outras, provocadas principalmente pela globalização e pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), trazem modificações ao desenvolvimento dos indivíduos envolvidos nestes processos, principalmente no que diz respeito ao fenômeno que chamamos de identidade. Somado a isto, temos o advento da pandemia que alterou significativamente, o modo de vida das pessoas no mundo todo, causando isolamento, distanciamento e reclusão social, elementos que por si só, impactam o desenvolvimento saudável da personalidade jovem. Longe de querer definir um modo de construção única para este fenômeno, o que se tem em mente é a possibilidade de compreensão de suas mudanças, adaptações e flexibilidades, perante um mundo também em transformação. O interesse nessa reflexão recai sobre a construção da identidade no período do ciclo de vida nomeado de juventude, que segundo Pais (1993), é uma categoria socialmente construída, sujeita, portanto, a se modificar ao longo do tempo.

Desta forma, o objetivo deste capítulo é apontar e discutir aspectos imbricados na construção identitária das juventudes brasileiras, perante um mundo/sociedade em constantes mudanças. Considera-se que esta construção se realiza em diferentes espaços e temporalidades, carregados de práticas sociais e valores diversos, os quais afetam diretamente os referenciais de identidade dos sujeitos jovens.

Uma questão inicial parece apropriada: *como as juventudes constroem suas identidades em um tempo de constantes mudanças e contexto pós-pandêmico?*

Para tal foi realizada inicialmente uma revisão bibliográfica sobre o tema identidade nas ciências sociais, na qual buscou-se elementos teóricos que auxiliassem nesta discussão. Os diversos autores consultados, em sua maioria, apontam a identidade como um elemento em mutação, caminhando de acordo com o tempo no qual se constrói, refletindo valores e práticas dos diversos grupos sociais. Não apontam uma direção única, mas evidenciam o caráter multidimensional tomado pela identidade principalmente na pós-modernidade.

A QUESTÃO DA IDENTIDADE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Segundo Bauman (2001, p. 97), quando falamos em identidade, existe em nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica e consistência. Porém “a busca da identidade é a busca incessante de deter ou tentar tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme”. A ideia de se ter uma identidade possibilitaria ao indivíduo ou ao grupo social o estabelecimento de padrões de aceitação, identificação, de interdependência, de construção do Eu, do Nós e do Outro.

De herança mais permanente nos estudos da psicologia, o conceito de identidade apresenta-se com complexidade e de difícil definição. Para Erikson (1972), construir uma identidade implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido.

Para este autor, a formação da identidade recebe a influência de fatores intrapessoais, interpessoais e culturais, os quais em interação dão sentido a existência pessoal em um contínuo de espaço e tempo.

Para esta discussão, é importante apontar a compreensão do caráter permanente de mudança no que tange a identidade. Adota-se aqui o entendimento de Hall (2006), de que não há uma identidade fixa, permanente, que acompanhe o indivíduo por toda sua vida, mas há sim, identidades contraditórias que sintetizam os diferentes processos de individuação que atravessam os sujeitos, segundo épocas e contextos diferentes. Concorde-se com Hall (2006, p. 13) ao alegar que

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidade que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Ainda segundo Hall (2006, p. 71), "todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólico". Para o autor, a construção das identidades encontra-se profundamente envolvida nos processos de representação existentes no interior de cada sociedade. Desta forma, para compreender a construção da identidade, neste caso das juventudes, é imprescindível penetrar no tecido social no qual se desenvolvem. Refletindo como "a modelagem e remodelagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas" (Hall, 2006, p. 71).

Elias (1994) discute a relação indivíduo e sociedade, apresentando uma argumentação que rompe com a dualidade dos conceitos, até então presentes nas ciências sociais e humanas. Para este autor é necessário compreender o indivíduo a partir do aspecto temporal e da sua inter-relação social com o ambiente, sendo nestes

campos que a identidade se constrói. Elias (1994) compreende que todo indivíduo está enraizado num processo chamado sociedade. Nesse enraizamento cada indivíduo adquire valores, crenças, segurança e também modos de ser e de pensar – em uma palavra, *habitus* sociais que são internalizados e, em seguida, externalizados na forma de *habitus* individuais.

Ao apresentar o conceito fundamental em sua teoria da balança nós-eu, Elias (1994) discute ainda que a relação da identidade-eu com a identidade-nós de cada indivíduo, não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas no decorrer da vida. Assim, é possível destacar que não há identidade-eu sem identidade-nós, ou seja, o indivíduo constrói sua identidade a partir das relações sociais, enquanto estas são construídas e reconstruídas pelos próprios indivíduos nesta interação e isto tudo ficou bastante prejudicado em tempos de crise sanitária e reclusão.

A identidade eu-nós anteriormente discutida é parte integrante do *habitus* social de uma pessoa e, como tal, está aberta à individualização. Essa identidade representa a resposta à pergunta ‘Quem sou eu?’ como ser social e individual (Elias, 1994, p. 152).

Berger e Luckmann (2002, p. 230), se referem à identidade como “um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade”. Para estes autores, a identidade pode ser entendida como uma intersecção entre a identificação atribuída pelos outros e a autoidentificação apropriada pelo próprio indivíduo, visto que se mantém em curso uma simultaneidade entre a exteriorização do ser na sociedade, a objetivação de uma realidade social e a interiorização dessa realidade pelo indivíduo.

Para Cuche (1999), a identidade então revelaria os resultados das diversas interações entre o indivíduo e o seu ambiente social, próximo ou distante. Neste contexto, é possível argumentar que “a identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social” (Cuche, 1999. p. 177),

permitindo que este se localize e seja localizado. Tais vinculações podem pertencer a uma classe sexual, a uma faixa etária (como o discutido neste texto, ao se referenciar às juventudes), a uma classe social, noção entre muitas outras, que contemporaneamente se vinculam a identidade, como a questão da vida digital, por meio das redes sociais e da internet.

Ainda segundo Cuche (1999), a identidade resulta de uma construção social, fazendo parte da complexidade do próprio social: "Cada indivíduo tem consciência de ter uma identidade de forma variável, de acordo com as dimensões do grupo ao qual ele faz referência em tal ou tal situação relacional" (p. 195). A identidade tem um caráter flutuante, não estando nenhum indivíduo fechado a uma identidade unidimensional. Assim, cada indivíduo integra de uma maneira sintética a pluralidade das referências identificatórias que estão ligadas à sua história, concedendo assim à identidade o seu caráter multidimensional, dinâmico e flexível, o que a torna difícil de delimitar e definir. "A identidade conhece variações, presta-se a reformulações e até a manipulações" (Cuche, 1999, p. 196).

Ainda sobre o aspecto contraditório das identidades, segundo aponta Hall (2006, p. 75), "somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha". Estas diferentes identidades são construídas a partir dos diversos contextos sociais que transitamos cotidianamente, seja a casa, o bairro, a igreja, o trabalho, o grupo de amigos, cada um impele modos de agir e comportamentos por vezes em si já contraditórios.

Sob o prisma da modernidade líquida, para Bauman (2001, p. 98), "as identidades parecem fixas e sólidas apenas quando vistas de relance, de fora". Tal aspecto de solidez mostra-se frágil quando nos deparamos com as experiências biográficas dos indivíduos, as quais demonstram sua fluidez e vulnerabilidade. Para este autor,

em uma sociedade do consumo, atravessada pelo fenômeno da globalização, construímos nossas identidades a partir do consumo de bens. E as próprias identidades passam a ter características similares aos bens de consumo. Passam a ser identidades transitórias, descartáveis e dispensáveis após a satisfação.

Em vista da instabilidade intrínseca a quase todas as identidades a capacidade de 'ir às compras' nos supermercados das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias da identidade (Bauman, 2001, p. 98).

Perante estas considerações a respeito do conceito de identidade nas ciências sociais, segundo os autores apresentados, passa-se então a discutir o fenômeno aqui destacado: a construção das identidades das juventudes, a partir de diferentes tempos e espaços.

JUVENTUDES E SOCIEDADE

A juventude é uma experiência psicossocial, produzida por meio da intersecção entre condições sociais, culturais, psicológicas, históricas e econômicas, que perpassam o sujeito jovem. Não existem experiências únicas e iguais para todos os sujeitos, desta forma, a ideia de juventudes auxilia na compreensão de como subjetivamente cada jovem vive tal experiência. Tal perspectiva remete à questão das diversidades entre os jovens, em sala de aula, como um ponto levantado constantemente pelos professores.

Neste contexto, no entanto, não se pode perder de vista que a experiência da juventude é também construída e compartilhada de maneira intersubjetiva, entre aqueles que nasceram no mesmo momento histórico (pertencem a uma mesma geração de jovens),

o que conflui muitas vezes para certas regularidades de comportamentos e vivências entre estes sujeitos. As experiências dos jovens em relação à juventude são únicas, mas ao mesmo tempo, compartilhadas com outros sujeitos, em seus dilemas, anseios, necessidades, sonhos, entre tantos outros aspectos.

Arantes *et al.* (2016) destacam que, a ONU⁴, por meio da proposição de um critério etário (dos 15 aos 24 anos), auxilia a delimitar, apenas os sujeitos jovens, como todos aqueles que se encontram neste período etário. Mas, para estas autoras, a questão etária seria, provavelmente, a única regularidade partilhada entre todos os jovens, sem exceção, os diferenciando dos demais grupos. O Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), principal lei no país que abarca este público, estabelece como jovem o sujeito com idade entre 15 e 29 anos, destacando as características e especificidades desde momento da vida e trazendo subsídios para a construção de políticas públicas.

Todavia, a experiência psicossocial denominada juventude, vai além de classificar sujeitos contemporâneos, ou seja, aqueles nascidos em uma mesma época, que requerem captar os modos de vida, condições sociais, subjetividades, desejos e vontades materializados em cada sujeito jovem. Portanto, cada jovem vivencia a experiência *juventude* de maneira única e particular. "Acreditamos que é no 'modo de viver a vida' que os jovens desfrutam a juventude ao mesmo tempo em que constroem seus planos futuros" (Arantes *et al.*, 2016, p. 79).

Ao se pensar nos diferentes grupos de jovens pode-se inferir a existência de certas tendências de comportamentos e modos de expressão em alguns grupos, que tendem a homogeneizá-los, porém não se pode perder de vista a singularidade de cada jovem na formação de sua identidade e construção de seu projeto de vida (Arantes *et al.*, 2016).

Assim, reafirma-se que, mais do que a demarcação de uma faixa etária, na qual se encaixam determinados membros de uma sociedade, a qual se atribuem diversos estereótipos e estigmas, a juventude é repleta de sentidos e significações, construídas pelo meio social e revividas pelos sujeitos em seus grupos e individualmente. A juventude é uma experiência psicossocial que perpassa os sujeitos jovens. Portanto, não há uma única juventude capaz de ser descrita e estudada. Há sim, *juventudes*.

A efetivação das políticas públicas para as juventudes é um desafio para a garantia dos direitos conquistados historicamente. Instituições que trabalham com educação, trabalho, saúde e lazer são convocadas constantemente a repensar suas estratégias de atuação com as juventudes. Estudar, trabalhar, divertir-se e viver bem são objetos de reivindicações, de lutas por melhoria, de conquistas de espaços e reconhecimento, os quais compõem a busca da ação cidadã com este grupo social.

Esta afirmação faz refletir a respeito das diversidades presentes neste momento da vida, que é atravessado pela demarcação histórica de um tempo e espaço e por diferentes marcadores sociais – de gênero, cor, classe social, entre outros. Portanto, a utilização do termo *juventudes* (no plural) busca tornar visível essas diversidades e as diferenças presentes nas vivências dos jovens. Busca-se, portanto, ampliar a concepção vigente de uma juventude única e singular, vivida por todos igualmente, compreendendo então a multiplicidade de experiências e vivências das juventudes no Brasil e no mundo e a diversidade de *modos de ser jovem* existentes.

Autores no campo da sociologia da educação como Helena Abramo (1997), Miriam Abramovay (2015), Regina Novaes (2007) e Juarez Dyarell (2007; 2016), auxiliam nesta compreensão da multiplicidade das juventudes. A tematização a respeito das juventudes na sociedade brasileira ganha destaque nas últimas décadas, chamando a atenção para os modos com que, historicamente, esta questão foi

tratada pelos meios de comunicação, pelas políticas públicas e pelas ações da sociedade civil. Porém, apesar de tema constante, as juventudes quase nunca são ouvidas, entendidas e consideradas como sujeitos, com questões próprias, desejos e necessidades.

Acompanha-se o pensamento de Abramovay (2015, p. 22) que destaca a importância de “combinar, no campo da educação, políticas universais e políticas focalizadas”. É necessária a compreensão de que existem distintos tipos de sujeitos jovens, que se distanciam e se aproximam em suas formas de viver e experienciar a juventude, conforme seu contexto e possibilidades de acesso. “O reconhecimento de diversidades, diferenças e desigualdades têm enriquecido o debate sobre políticas públicas de juventude” (Abramovay, 2015, p. 22).

As relações entre juventude e sociedade, em especial nos campos do trabalho e educação, parecem construir-se, ao longo da história, sob linhas muito tênues. Ora vistas como o futuro da nação, ora compreendidas como um problema, passível de intervenção, as juventudes aparecem (ou não) na cena social, mas, poucas vezes, são enxergadas em suas reais necessidades, desejos e vontades. Barros e Costa-Renders (2020), ao abordar os temas do trabalho e educação na relação entre juventudes e sociedade, destacam que

ao refletir sobre os caminhos percorridos na atenção às juventudes em nosso país, percebemos que estes caminhos, na maioria das vezes, respaldados por interesses do capital, em poucos momentos se dedicaram à compreensão das juventudes como sujeitos de seu tempo e detentores de uma identidade geracional própria. Há que nos atentarmos que cada geração de jovens revela as dificuldades e incoerências de seu tempo, assim como seus avanços e progressos (Barros; Costa-Renders, 2020, p. 199).

Para Novaes (2007), a juventude é o espelho *retrovisor* da sociedade. Em cada tempo e lugar, fatores históricos, estruturais e conjunturais definem vulnerabilidades e potencialidades das juventudes,

o que quer dizer que devemos compreender a juventude considerando o tempo e o espaço em que vivem. As juventudes atuam como um retrovisor que nos possibilitam compreender as dinâmicas das sociedades. Mostram questões que não estavam tão claras na infância e apontam para a vida adulta. Dependendo do ângulo em que se olha, permitem ver mais claramente o que está atrás (passado) e o que está à frente (futuro).

As juventudes aparecem também como *espelhos* que refletem as sociedades em que se desenvolvem. Refletem avanços, retrocessos, angústias, medos, desejos e potencialidades dos seus tempos. Muitas vezes é um espelho gigante que potencializa ou minimiza algumas vivências. As juventudes seriam também como um *caleidoscópio* em que se misturam diferenças e desigualdades. Muitas vezes não é possível distinguir suas formas, pois estas se mostram de modo muito integrado. Porém, há a necessidade de um olhar mais atento, empático e compreensivo.

Tais metáforas das juventudes (retrovisor, espelho ou caleidoscópio), nos fornecem imagens mentais para a compreensão da complexidade deste fenômeno de cunho social e psicológico e nos auxiliam na compreensão dos aspectos envolvidos na construção da identidade, enquanto fenômeno multidimensional, dinâmico e contraditório, realizado na interconexão entre o indivíduo e seu meio social.

Segundo Abramovay (2015), as ideias a respeito das juventudes vêm sendo modeladas na construção social de um tempo histórico, nas quais as mudanças de paradigmas, os avanços e retrocessos sociais, o surgimento de novas tecnologias e de diversas demandas para os indivíduos em um mundo cada vez mais globalizado são catalisados de forma especial pelos mais jovens. Perante isto, segundo esta autora, temas como: cidadania, gênero, subjetividade, democracia e sociabilidade são eixos de preocupações no campo da educação, em atenção às juventudes, pois os identificam quanto as suas necessidades, imaginários e tipos de vivências.

De acordo com Dayrell (2016), diversas imagens têm acompanhado a construção de uma noção de juventudes. Para o autor, ainda predomina na sociedade um conjunto de representações negativas e estereotipadas a respeito deste momento da vida. O jovem é visto como um vir a ser, como alguém que ainda não é, como um momento de passagem e transição para vida adulta, alguém que deve negar seus desejos e vontades, em prol de futuro prometido, porém incerto. Para o autor (2016, p. 23), “Pensar assim é destituí-los de uma identidade presente em função da imagem que projetamos para eles no futuro!”. Nega-se, portanto, o presente vivido, pois “O jovem é o que ainda não chegou a ser”.

A música *Não é sério*, lançada em 2000, pela banda Charlie Brown Jr., chama a atenção para o descrédito com que o jovem é tratado pela sociedade brasileira. Mesmo após 20 anos de seu lançamento, esta canção continua a ser um manifesto dos próprios jovens sobre esta condição. Os versos iniciais da música soam como uma forma de indignação e protesto: “*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério. O jovem no Brasil nunca é levado a sério*”.

Chama a atenção, segundo aponta Abramo (1997, p. 29), que “a tematização da juventude pela ótica do ‘problema social’ é histórica e já foi assinalada por muitos autores: a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça”. As juventudes, sob este ponto de vista, tornam-se uma ameaça para si próprias ou para a sociedade, pois apresentam-se como uma ruptura à continuidade social, com seus comportamentos e estilos, suas danças, músicas, cortes de cabelos, jeito de vestir-se e falar. Para Bauman (2013), um dos fatores que levam à marginalização das juventudes é a desigualdade nas oportunidades educacionais, sendo que o Estado se desobriga das responsabilidades de ensino, transmitindo-a para a iniciativa privada.

Temas como: violência, tráfico, consumo de álcool e drogas, gravidez na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis,

depredações, vandalismo, entre tantos outros, são facilmente associados às juventudes e ajudam, segundo Dayrell (2016, p. 24), a “crystalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático”. Tais questões não foram criadas pelas juventudes atuais, já existiam muito antes de atingirem esta idade, mas são corporificadas na figura dos jovens que vemos caminhando pelas ruas, ocupando praças, escolas, centros de lazer, equipamentos públicos, entre outros espaços, sozinhos ou em grupos.

Por outro lado, como aponta este autor, os valores considerados ligados à juventude, como estética corporal, energia e a busca pelo novo, são perseguidos pelo mundo adulto. A sociedade valoriza o ser jovem, mas desvaloriza os sujeitos jovens, muitas vezes ridicularizando suas existências e negando-lhes direitos.

Contudo, apesar desse elogio da imagem da juventude, os jovens, em especial os dos setores populares, não são beneficiados por políticas públicas suficientes que lhes garantam acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida (Dayrell, 2016, p. 23).

Dayrell (2007) discute a existência no Brasil de uma condição juvenil, referente a uma maneira de ser dos jovens perante a vida e a sociedade. Porém, esta é caracterizada por diferentes culturas juvenis, múltiplos modos de sociabilização, por tempos e espaços distintos, os quais passaram historicamente por diversos processos de mutações. Para o autor, esta condição apresenta uma dupla dimensão, referentes aos significados constituídos e atribuídos pela sociedade a este momento do ciclo de vida, e ainda pelos modos como tal condição é vivida pelos sujeitos, a partir de diferentes recortes.

A sociedade tende a construir um modelo de juventude, mas não oferece a todos as circunstâncias necessárias para que vivenciem tal condição. A moratória social com relação ao trabalho, não é, por exemplo, uma realidade das juventudes brasileiras, como é,

segundo este autor, comum nos países europeus e nos tidos mais desenvolvidos. “Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (Dayrell, 2007, p. 1.109).

Dayrell (2007) destaca que, o ponto de partida para a compreensão e intervenção é a problematização da condição social em que vivem os jovens nos tempos atuais, influenciada diretamente pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas formas de comunicação e pela revisão constante de diversos valores sociais. Torna-se necessário que a sociedade, representada por suas instituições, tais como as escolas, o poder público, entre outras, compreendam as juventudes contemporâneas, em seus diferentes tempos, espaços, culturas, agrupamentos e necessidades, a fim de lhes garantir o direito a um desenvolvimento pleno e saudável, em que possam exercer as múltiplas facetas de suas identidades.

CONSTRUINDO IDENTIDADES

Entende-se que ser jovem hoje é diferente de 30 anos atrás. Um jovem que vive no meio urbano se diferencia de um jovem do meio rural. Um jovem periférico tem dilemas diferentes de jovens de bairros de classe média. Um jovem estudante e trabalhador diferencia-se dos que só estudam ou ainda dos que abandonaram precocemente a escola e também daqueles que buscam uma primeira oportunidade de inserção laboral, mesmo que informal. Os jovens do Brasil não são iguais aos da Índia, da Colômbia. Ser uma jovem mãe ou um jovem pai modifica a dinâmica da juventude. Gênero, raça, cor, sexualidade, deficiência, classe social e religião são marcadores que trazem diferenças significativas às experiências das juventudes.

Enquanto se constituem como fatores que evidenciam a diversidade e pluralidade do mundo, as diferenças mostram que a experiência humana ainda não se esgotou e que há infinitas possibilidades de ser e de se expressar. Porém, quando estas diferenças trazem desigualdades entre os sujeitos, causando injustiças, percebe-se que o meio social tem se mostrado falho em percebê-las e valorizá-las. Fato que parece se agravar no que diz respeito às juventudes brasileiras.

A condição social das juventudes no Brasil perpassa a própria complexidade e fluidez da sociedade, na qual “a mercantilização das relações sociais, o consumismo e o individualismo egoísta”, colaboram para a existência de um *ethos* próprio dos tempos atuais (Bauman, 2002 *apud* Abramovay, 2015, p. 23), no qual as juventudes vão sendo moldadas. Em seu livro *Sobre educação e juventude*, Zygmunt Bauman (2013), reflete acerca da problemática da educação e da juventude no mundo atual. Para o autor, o jovem transformou-se em uma fatia do mercado e, graças ao *Facebook*, por exemplo, uma fatia mais acessível, pois suas preferências e desejos de consumo são revelados. Bauman nos chama a atenção para a responsabilidade com a juventude de hoje (e de amanhã) em uma sociedade tão comprometida com a lógica do consumo.

Figura 1 - Diversidade



Fonte: Camilo (2015).

Nessa ânsia consumista, o setor mais almejado pelos mercados é a juventude, que se apresenta como um grupo social com potencialidades de gerar novas frentes de exploração, isso graças ao constante adestramento ou treinamento de práticas de consumo vindas das novas mídias e, em especial, das redes sociais.

A construção das amizades ou outros laços sociais instantâneos, descartando-os posteriormente de acordo com os desejos momentâneos, torna-se prática que o mercado visa para o nosso consumo cotidiano. O consumo é vivenciado pelos jovens como expressão de autonomia, autenticidade e autoafirmação, algo que lhe é negado pelo universo adulto e pode ser acessado por meio da aquisição bens materiais/culturais. Ter o celular mais moderno, o tênis e as roupas da moda ou de determinadas marcas que são reconhecidas pelo seu grupo social. Bauman (2013) reconhece que é difícil escapar das promessas de prazer, conforto e satisfação instantânea, mas afirma que as escolhas continuam sendo nossas, enquanto indivíduos e sociedade.

Desta forma, como já apontado, compreendemos então as juventudes como espelhos das sociedades em que se desenvolvem, refletindo seus problemas concretos, cobranças, angústias, anseios, avanços e retrocessos. Ao passo que possibilitam o novo, o pensar diferente, a transgressão, também reproduzem seus padrões e modos de vida.

Os jovens catalisam de forma especial as mudanças de paradigmas, a complexidade destes tempos. Os problemas com que se depara a economia política, primeiro os atingem, haja vista que, em todos os países envolvidos na chamada crise atual do capitalismo, as mais altas taxas de desemprego se relacionam à coorte jovem. Eles também são mais bombardeados por apelos a consumos e a pluralidades do prazer ou por pressões por viver em 'um eterno presente' [...]. (Abramovay, 2015, p. 23).

Se a violência, a ansiedade, a ausência de alguns valores antes cultivados, a fluidez das relações, entre outros aspectos marcam algumas juventudes, são antes características da própria sociedade. Porém, vê-se também a criatividade, a valorização das diferenças, a quebra de preconceitos e a inovação social, marcando as vivências e experiências das juventudes.

De maneira particular, cada jovem materializa sua juventude, tendo como referência tais marcas sociais, seus contextos de vida e seus grupos de sociabilização. Para Abramovay (2015, p. 28), “as diferentes juventudes constroem seus espaços, seu modo de vida com base em novas formas de agir e pensar”, que vão sendo cunhadas socialmente no processo histórico. Algumas destas, podemos inferir, apontam para a construção de uma nova ética global.

Assim, questões como sexualidade, meio ambiente, direitos e democracia são colocadas dentro de uma ética global, onde a subjetividade ganha importância, assim como as relações de gênero, as relações com o corpo e as relações entre os indivíduos de uma maneira geral. [...] Os jovens vivem em constante movimento, são ávidos para conhecer, provar o novo, consumir, aprender (Abramovay, 2015, p. 28).

Em diversos estudos a respeito das juventudes, vê-se presente a temática da socialização juvenil (Abramo, 1997; Abramovay, 2015; Dayrell, 2007), compreendida, então, como um processo essencial ao desenvolvimento da identidade dos jovens. Os grupos, segundo os autores, são encontrados nos mais diversos contextos, seja urbano ou rural, e trazem aos seus participantes, um senso de pertencimento, de apoio e ajuda mútua. Acolhem os jovens em suas angústias, possibilitando, assim, dar novo significado às experiências.

Isto possibilita pensar em uma grande diversidade de agrupamentos, no espaço da escola. Para além da divisão por gostos musicais (roqueiros, funqueiros, emos, kpopers, entre outros), os diferentes grupos auxiliam os jovens na construção da sua identidade

e lhes concedem um lugar na sociedade, os quais dividem com seus pares. Todavia, é comum observar-se movimentos que buscam criminalizar, extinguir ou destituir de valor os grupos juvenis.

Os agrupamentos dos jovens são vistos, em muitos casos, como ameaças à ordem social, pois não seguem determinados padrões estabelecidos. “Aqui nessa tribo, ninguém quer a sua catequização. Falamos a sua língua, mas não entendemos o seu sermão.” Este trecho da música *Volte para o seu lar*⁵ nos possibilita refletir sobre os processos de socialização juvenil e sua relação com o todo da sociedade. A música avança: “Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão. Mas não sorrimos à toa”. Não seriam estes os jovens que se vê cotidianamente nos diversos espaços?

Para Dayrell (2007), as juventudes transformam espaços físicos, como a escola, as ruas, as praças, entre outros, em espaços sociais. As práticas culturais ali existentes, como o jogar conversa fora, o dançar, o cantar, são significativos na produção de estruturas particulares de significados. Porém, existem no espaço urbano das grandes cidades, locais considerados de convergência e aqueles de divergência com relação a apropriação dos jovens. Pode haver espaços em que os diversos jovens se encontram, independentemente de sua condição socioeconômica, como um parque ou uma conhecida rua – na cidade de São Paulo tem-se como exemplos, o Parque Ibirapuera e a Rua Augusta (sentido centro)⁶. Mas há também, os espaços que divergem quanto a socialização, demarcados muitas vezes pela localidade de moradia e a condição socioeconômica de cada jovem. Shoppings, restaurantes, espaços de lazer, entre outros, são pontos de encontro para os jovens e possibilitam sua socialização, mas também revelam as diferenças sociais existentes.

5 Canção escrita por Arnaldo Antunes e interpretada pela cantora Marisa Monte no álbum *Mais* (1991).

6 Conhecida rua da cidade de São Paulo-SP. O sentido centro é conhecido como Baixo Augusta, por abrigar casas noturnas, bares, entre outros, muito frequentados pelo público jovem.

Comer um hambúrguer no *McDonald's*, algo considerado comum em uma cidade como por exemplo, Porto Alegre, revela significados muitos diversos para os diferentes jovens: pode ser algo corriqueiro, feito toda semana, durante o intervalo das aulas com os amigos; pode ser fruto do primeiro salário, considerado o passeio do mês com o namorado ou namorada; pode ainda ser visto como algo inalcançável, perante sua realidade concreta. Porém, frequentar tal espaço parece estar no imaginário destes jovens como uma prática social reconhecida e desejada (pode-se trocar este exemplo, por ter um celular novo, um tênis específico, assim por diante).

Assim, uma simples observação em um restaurante como este, pode oferecer subsídios para compreender as dinâmicas estabelecidas pelas juventudes nos locais que frequentam e como a permanência nestes locais surge como forma de reafirmar sua identidade. Comer um hambúrguer no *McDonald's*, frequentar uma tabacaria ou loja de narguilé⁷, assistir ao novo filme da série *Velozes e furiosos*⁸ no cinema, acompanhar determinados *influencers* nas redes sociais, entre tantas outras práticas sociais, são formas encontradas pelos jovens de se identificarem com seus grupos e ainda se autoidentificarem como jovens. Volta-se aqui a questão do consumo, como apontado por Bauman (2013), enquanto aspecto que molda as identidades das juventudes contemporâneas: o capitalismo cria produtos e práticas culturais que demarcam as diferentes fases da vida, e pertencer a um determinado grupo, significa consumir como este ou pelo menos de modo similar.

Desta forma, passa-se então a compreensão de como a pandemia global, provocada pela Covid-19, afetou e continua afetando esta população, em especial no que diz respeito à construção de suas

7 O narguilé é uma espécie de cachimbo de água de origem oriental, utilizado para fumar tabaco aromatizado.

8 *Fast & Furious*, em português *Velozes e Furiosos* é uma saga de filmes de ação popularmente conhecida, a qual gira em torno de corridas de carros.

identidades. Em muitos casos, a pandemia agudizou processos de exclusão, aumentou vulnerabilidades, tornou ainda maior o abismo de desigualdades existentes entre muitos jovens. Ficar em casa longe muitas vezes da escola, afastou jovens de colegas, de professores e de um convívio social tão importante para seu desenvolvimento. Nesta perspectiva interessa então refletir sobre as possibilidades de atuação e auxílio aos jovens neste momento de pós-pandemia.

PANDEMIA: AUMENTO DA DESIGUALDADE E DA DOR SOCIAL NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Figura 2 - Máscaras



Fonte: Conselho Nacional de Juventude (2021).

A população jovem é talvez um dos grupos sociais mais afetados em nível global pela pandemia. Este fato pode ser constatado nos resultados de uma investigação realizada pela Unicef em setembro de 2020 na qual trouxeram vozes de 8.444 adolescentes e jovens entre 13 e 29 anos da América Latina e Caribe. O estudo afirmou que durante a crise sanitária mais de um quarto da população jovem sofreu de ansiedade, 15% sofreu de depressão e 73% expressou a necessidade de pedir ajuda em relação ao seu bem-estar físico e mental. E deste total, 40% não o fez.

Em ciclos de calma e crise econômica, os jovens têm transições precárias e instáveis para a vida adulta. Informações da Organização Internacional do Trabalho (Tendências [...], 2020) citam que os jovens em situações de crise, também durante a pandemia da Covid-19, sofreram um impacto sistemático, profundo e exagerado, maior do que os adultos. Os adolescentes, jovens e mulheres tiveram mais dificuldades por estarem permanentemente em um estado liminar e tiveram mais dificuldades para definir os objetivos e concretizarem seu futuro. Os autores que trazemos a seguir já apresentavam um cenário bastante desfavorável da adolescência e juventude mesmo antes da pandemia, ou seja, a crise só intensificou o que estava desanimador.

Para Elder (1998), a vida de jovens está estritamente vinculada ao contexto geográfico, social, cultural e econômico. Seu itinerário pessoal está intimamente associado com suas condições sociais. Segundo Fláquer (2004), há um acordo social tácito para reter os jovens aos lares familiares. As instituições públicas e escolas, no geral, dão poucos incentivos e ajudas aos jovens para sua emancipação, delegando quase toda a responsabilidade ao cuidado das famílias. Segurar os filhos e filhas em seus lares limita suas possibilidades de desenvolvimento individual e esta submissão à família limitou, de certa forma, o avanço social, cultural e econômico do país, nos últimos anos. Além disso, este processo traz consequências à formação da personalidade do jovem, naturalizando as condutas de risco e manifestações de violência, infantilismo, precariedade no trabalho e impossibilidade de se sustentar sozinho.

Van Gennep (2008) analisou os ritos de passagem para as identidades dos indivíduos serem construídas. O trânsito de uma etapa para a seguinte se dá, superando desafios com esforço e seguindo caminhos inexplorados até chegar em novo estágio. Para Gil Calvo (2005), a juventude tem deixado de ser um período curto e limitado de transição para a vida adulta para ser uma etapa mais longa, podendo ter até uma duração indefinida. Gaviria (2007) destaca

a precariedade da emancipação dos jovens com idas e vindas em muitos casos, há uma semi-independência sustentada com a ajuda e apoio permanente da família. Segundo Singly (2005), os jovens vêm perdendo as referências sociais e culturais, não havendo ritos de passagem significativos para atingirem a maturidade e assim, não podem superar a juventude completamente, somente parcialmente de forma precária, mesmo em idades mais avançadas.

Para Dubar (2002), os jovens têm uma *identidade de crise* e não uma *identidade em crise*. O emprego para os jovens é fundamental para construírem autonomia já que o desemprego reduz as possibilidades de emancipação, aumenta a incerteza, limita possibilidades e projetos pessoais (Benedicto *et al.*, 2020). Os alunos de Ensino Médio geralmente visualizam seu futuro pelas possibilidades de empregabilidade ao finalizarem os estudos e o emprego está sempre na mente deles para poderem se tornar independentes e conseguirem satisfação pessoal. Contudo, a pandemia trouxe uma drástica destruição de postos de trabalho, sendo os jovens os mais prejudicados, com currículos inexperientes, menor salário e descontinuidade de emprego.

A pandemia ameaça principalmente os setores não essenciais e de baixa produtividade, ocupados majoritariamente por jovens. Estão instalados na incerteza permanente, seus itinerários vitais são instáveis e inseguros. Por isso, durante a pandemia, foram realizadas diversas investigações internacionais sobre a saúde emocional da população, sobretudo da população jovem. Segundo Brooks *et al.* (2020), o distanciamento social aumenta os problemas sociais e o mal-estar psicológico. Para Vásquez *et al.* (2020), a quarentena, o isolamento e o distanciamento social reduzem sim os contágios, ainda que tragam repercussões negativas na saúde mental das pessoas. Losada *et al.* (2020) destacaram que as pessoas adultas manifestam menor ansiedade e tristeza que os mais jovens durante a pandemia. Ozamires *et al.* (2020) apontaram que os jovens estavam mais estressados, angustiados e tinham mais medo durante este período. Em outro estudo,

Nebot *et al.* (2020) também alertaram sobre a saúde mental dos adolescentes e dos jovens, que tiveram maiores níveis de estresse, ansiedade e sintomas depressivos. Guessoum *et al.* (2020) destacaram os riscos do isolamento e da solidão dos jovens, com a redução das relações sociais especialmente com seu grupo de pares o que fez com que utilizassem permanentemente dispositivos tecnológicos. Lindberg, Bell e Kantor (2020) também assinalaram os perigos da limitação da vida social e as poucas possibilidades de ampliar as amizades pois esta é uma etapa expansiva da vida para aumentar o círculo de amizades e poder consolidar os relacionamentos afetivos.

A adolescência e a juventude são etapas de vida especialmente sensíveis para a formação da identidade social como temos falado até agora, e necessitam da interação com os diferentes grupos sociais e, principalmente, com os grupos dos amigos mais próximos. Os jovens são especialmente vulneráveis ao confinamento e às restrições da vida social por verem rompidos ou ameaçados seus projetos de vida, estudos, buscas de emprego, e relacionamentos. Nesta etapa de vida são especialmente ativos e abertos para construir e definir o seu futuro, mas a pandemia provocou um incremento de incerteza, complexidade e insegurança nos adolescentes e jovens.

CONCLUSÕES

Quando falamos sobre juventudes, a questão da construção da identidade torna-se um tema de extrema importância, principalmente para se pensar em qual sociedade estamos ajudando a construir. Enquanto pais e educadores, vale a reflexão sobre qual o papel a ser executado, que garanta aos jovens a possibilidade de construir suas identidades de maneira autônoma e única, mas ainda compartilhando valores positivos na construção de um mundo mais igualitário e inclusivo para todos.

As emoções constituíram uma dimensão de análise fundamental na investigação socioeducativa, portanto são resultados de aprendizagens em circunstâncias históricas concretas. Foi apontado que as emoções não residem nem nos indivíduos nem nos objetos, mas que constroem as interações entre as pessoas, nas relações intersubjetivas (Illouz, 2007; Kaplan; Szapu, 2021). Numa perspectiva socio-histórica sustenta-se que a estrutura afetiva não é uma formação dada, mas sim, que é produto de um processo de transformação cultural a longo prazo (Elias, 2008). As estruturas emocionais e as estruturas sociais se imbricam mutuamente e somente podem ser compreendidas na relação com a dimensão estrutural da identidade. Kaplan e Arevalos (2019) sustentam que ao pensar na afetividade é preciso assumir que esta não pode ser reduzida à implantação de uma interioridade individual sem história. A trama de toda emoção é sempre relacional e contextualizada.

Nossa estrutura emocional precisa ser interpretada em mútua implicação com as sociedades em que nascemos e nas que habitamos. As condições de vida que se estabeleceram durante a experiência inédita de escolarização a distância na pandemia trouxe um impacto nas formas de interação e nas vivências subjetivas. O isolamento limitou as possibilidades de tramitar junto com os pares sobre os problemas familiares, os medos relacionados à Covid-19, os problemas pessoais entre outros assuntos, desencadeando em larga escala, sentimentos de irritação, ansiedade e dificuldade para concentração.

A solidão e o medo constituem geralmente, dimensões centrais da condição do adolescente, quando pressionado e testado em seus limites em tempos de excepcionalidade. São emoções que se encontram na base do sofrimento social e precisam de uma reparação simbólica para recuperação da sanidade. Caberia à escola ocupar este papel, como um espaço de socialização e reconhecimento fundamental para que os jovens pudessem obter um suporte que lhes permitisse sustentar a realidade presente tão sofrida (Kaplan *et al.*, 2021).

Não foi o que aconteceu no Brasil no contexto do pós-pandemia. As escolas não fizeram este acolhimento em sua grande maioria.

Em tempos de emergência sanitária, quando se fabricavam novos costumes e se transformava o tempo objetivo e nossa experiência subjetiva da temporalidade, a rotina escolar seguiu sendo aquilo que traz certo sentimento de segurança. O retorno às aulas presenciais seria a oportunidade de estabelecer novos vínculos na reconstrução de uma experiência que nos modificou substancialmente. Seria a possibilidade simbólica da restituição de laços afetivos entre pares e com adultos responsáveis.

Um trabalho de acolhimento das emoções na trama escolar significaria habilitar espaços para elaboração das vivências de sofrimento coletivo, ajudando a identificar e reconhecer os próprios sentimentos e dos outros. Colocar em palavras e socializar as distintas maneiras em que se experimentou a dor social poderia ser uma via de reparação simbólica que marcaria nossa experiência vivida. Entendemos que é prioridade manter e reafirmar o lugar que a escola ocupa como suporte emocional para o fortalecimento de laços afetivos significativos para as crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 5-6, 1997.

ABRAMOVAY, M. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ARANTES, V. A.; DANZA, H. C.; PINHEIRO, V. P. G.; PÁTARO, C. S. O. Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, Mandruvá, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

BARROS, L. S.; COSTA-RENDERS, E. C. A formação profissional das juventudes brasileiras: avanços e perspectivas nas interlocuções entre educação e trabalho. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 189-209, jan./abr., 2020.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258 p.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. 131 p.

BENEDICTO, J.; ECHAVES, A.; JURADO, T.; RAMOS, M.; TEJERINA, B. La juventud que sale de la crisis. **Revista española de sociología**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 131-147, 2020. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/79468>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições técnicas, 2013.

BROOKS, S.; WEBSTER, R.; SMITH, L.; WOODLAND, L.; WESSLEY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, [S. l.], v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/article/S0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/article/S0140-6736(20)30460-8/fulltext). Acesso em: 10 ago. 2023.

CAMILO, C. Por um ensino de várias cores. **Nova Escola**, 17 ago. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8921/por-um-ensino-de-varias-cores>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (Conjuve). **Juventudes e a Pandemia de Coronavírus**. [Relatório]. 2 ed. [S. l.]: [s. n.], 2021.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999. 256 p.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DUBAR, C. **La crisis de las identidades**. La interpretación de una mutación. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2002.

ELDER, G. H. The life course as developmental theory. **Child Development**, [S. /], v. 69, n. 1, p. 1-12, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1132065>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Sociología Fundamental**. Barcelona: Gedisa, 2008.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FLAQUER, L. La articulación entre familia y Estado de bienestar en los países de la Europa del sur. **Papers: revista de sociología**, [S. /], v. 73, p. 27-58, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v73n0.1105>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GAVIRIA, S. **Juventud y familia en Francia y en España**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007.

GIL CALVO, E. El envejecimiento de la juventud. **Revista de Estudios de Juventud**, [S. /], v. 71, p. 11-19, 2005. Disponível em: http://www.injuve.es/sites/default/files/revista71_1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

GUESSOUM, S.; LACHAL, J.; RADJACK, R.; CARRETIER, E.; MINASSIAN, S.; BENOIT, L.; MORO, M. Adolescent psychiatric disorders during the Covid-19 pandemic and lockdown. **Psychiatry research**, [S. /], v. 291, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113264>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ILLOUZ, E. **Intimidades congeladas**. Las emociones en el capitalismo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Katz Editores, 2007.

KAPLAN C.; AREVALOS, D. Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor. **Voces de la Educación**, [S. /], v. 7, n. 4, p. 1-10, 2019.

KAPLAN, C. V.; AREVALOS, D. H. La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo. **Revista de Educación**, [S. /], v. 22, p. 193-208, 2021.

KAPLAN, C. V.; AREVALOS, D. H. Los sentimientos de culpa frente a la muerte de un par generacional. Testimonios de jóvenes estudiantes de sectores populares. **Voces de la Educación**, México, p. 144-154, 2019. Disponível em: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/217>. Acesso em: 10 ago. 2023.

KAPLAN, C. V.; GLEJZER, C.; CATELLI, J.; VINO CUR, S.; SZAPU, E.; AREVALOS, D.; ORBUCH, I.; GARCÍA, P.; ADDUCI, N.; SULCA, E.; ABECASIS, L.; ORGUILIA, P.; SUKOLOWSKY, L. Emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil. **Mediateca Pedagógica de Ctera**, 02 jan. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3LbTLnC>. Acesso em: 10 ago. 2023.

KAPLAN, C. V.; SZAPU, E. La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. Educa UMCH. **Revista sobre Educación y Sociedad**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 5-22, 2021.

LINDBERG, L.; BELL, D.; KANTOR, L. The sexual and reproductive health of adolescents and young adults during the Covid-19 pandemic. **Perspectives on sexual and reproductive health**, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 75-79, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1363/psrh.12151>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LOSADA, A.; MÁRQUEZ, M.; JIMÉNEZ, L.; SEQUEROS, M.; GALLEGRO, L.; FERNANDES, J. Diferencias en función de la edad y la autopercepción del envejecimiento en ansiedad, tristeza, soledad y sintomatología comórbida ansioso-depresiva durante el confinamiento por la Covid-19. **Geriatría y gerontología**, [S. l.], v. 55, n. 5, p. 249-314, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.regg.2020.05.005>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NEBOT, J.; RUIZ, E.; GIMÉNEZ, C.; GIL, M.; BALLESTER, R. Frecuencia sexual de los adolescentes durante el confinamiento por Covid-19. **Revista de psicología clínica con niños y adolescentes**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 19-26, 2020. Disponível em: https://www.revistapcna.com/sites/default/files/005_0.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

NOVAES, R. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial Ciência e Vida**, São Paulo, out. 2007.

OZAMIRES, N.; DOSIL, M.; PICAZA, M.; IDOIAGA, N. Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del Covid-19 en una muestra recogida en el norte de España. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00054020>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SINGLY, F. Las formas de terminar y no de no terminar la juventud. **Revista de Estudios de Juventud**, v. 71, p. 111-121, 2005. Disponível em: http://www.injuve.es/sites/default/files/revista71_9.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

TENDENCIAS mundiales del empleo juvenil 2020. La tecnología y el futuro de los empleos. **Organização Internacional do Trabalho**, 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737662.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Unicef, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

VAN GENNEP, A. **Los ritos de paso**. Madrid: Alianza, 2008.

VÁSQUEZ, G.; URTECHO, O.; AGÜERO, M.; DÍAZ, M.; PAGUADA, R.; VARELA, M.; LANDA, M.; ECHENIQUE, Y. Salud mental, confinamiento y preocupación por el coronavirus: un estudio cualitativo. **Revista interamericana de Psicología**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 13-33, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30849/ripij.v54i2.1333>. Acesso em: 10 ago. 2023.

4

*Adriano Moro
Flávia Vivaldi
Renata Adduci*

O INVESTIMENTO NA CONVIVÊNCIA E NO CLIMA ESCOLAR PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98850.4

INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o início do enfrentamento de uma pandemia, caracterizada pelos surtos do Covid-19 que assolou o mundo, atingindo populações de mais de 180 países. Iniciava-se um período de confinamento, medo e insegurança.

Além da lastimável marca de mais de 6 milhões de mortes pela doença no mundo, das quais 700 mil somente no Brasil, o Coronavírus fez para além dos desafios sanitários, muitas outras vítimas. Os efeitos indiretos ainda estão sendo contabilizados e compreendidos, mas o fato é que a pandemia revelou e potencializou cenários já existentes, como as desigualdades e vulnerabilidades entre pessoas e territórios.

O isolamento social, mais longo do que o esperado, imposto evidentemente pela necessidade, aumentou consideravelmente o medo do desconhecido e da morte, as dificuldades financeiras, e até as relações familiares intensificadas provocaram enorme estresse acometendo tanto a vida pessoal, quanto a profissional da população mundial. Portanto, os impactos gerados pela pandemia incidiram também, sobre a saúde mental da população global. Os dados das pesquisas desenvolvidas sobre o tema são extremamente preocupantes porque indicam o adoecimento das diferentes populações do mundo com acentuado prejuízo para as juventudes.

Um estudo de metanálise (Racine *et al.*, 2021) que abrangeu 29 pesquisas de várias regiões do mundo, concluiu que um quarto dos jovens participantes apresentou sintomas de depressão e, em cada cinco, de ansiedade. A interrupção abrupta e prolongada – aproximadamente, 18 meses – das interações sociais típicas do ambiente escolar afetou, e muito, a saúde mental dos estudantes das mais diferentes idades.

Estima-se assim que no mundo, mais de 1,5 bilhão de estudantes foram afetados com o *lockdown* das instituições educativas para a contenção do vírus. Com a suspensão da maioria das atividades presenciais, crianças e jovens ficaram privados de interações sociais regulares por longos meses. Se o sofrimento emocional desta faixa etária já era uma preocupação (OMS, 2017), a partir de 2020, com o surto de coronavírus e seus desdobramentos, novas pesquisas foram revelando seu agravamento.

O relatório anual do Estado Mental do Mundo (Newson *et al.*, 2021) divulgou dados importantes a partir dos mais de 400 mil questionários respondidos em 2022. O Brasil, por exemplo, aparece no *ranking* mundial como um dos países com piores índices de saúde mental, os jovens possuem uma probabilidade cinco vezes maior de relatar queixas de saúde mental em comparação com a geração de seus avós. Os dados mostram que os mesmos jovens que reportam sofrimento emocional também indicam a desintegração dos laços familiares e dos vínculos com amigos.

Faz-se urgente atentarmos para as ações que incluem a saúde mental e apoio psicossocial nos constantes planos de recuperação pós-pandemia. Investir sobretudo no bem-estar das pessoas, na melhoria das relações, na expectativa de auxiliar a sociedade como um todo na recuperação de um período que deixou inevitáveis sequelas (Tausch *et al.*, 2022).

Na escola, as fragilidades psicológicas pós-pandemia repercutem de diversas maneiras. Segundo Tardivo (2021), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), uma das principais reações emocionais das crianças ao estresse do isolamento social é a irritabilidade, por vezes a agressividade. Já os adolescentes costumam demonstrar tristeza, solidão e tédio.

Podemos concluir que o retorno às aulas presenciais trouxe ainda mais desafios para a escola que se viu diante de estudantes

fragilizados mentalmente, desacostumados de uma rotina normativa presente no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, saudosos das interações sociais presenciais, assim como, de profissionais também adoecidos emocionalmente e angustiados em busca de caminhos para a recomposição de conteúdos e de laços como as aprendizagens. Um caldeirão em ebulição transbordando tanto as manifestações que perturbam as interações humanas, quanto as que revelam diferentes tipos de violência.

A pesquisa da Unesco (2023) *Safe to learn: What do teachers think and do about violence in schools?* mostrou que menos da metade dos professores entrevistados se sentem preparados para desenvolver boas relações com seus alunos ou intervir para combater a violência. Apenas um em cada três professores da América do Sul e Central responderam ter recebido preparo suficiente para prevenir e agir perante a violência escolar na sua formação inicial. O estudo revela também que três a cada cinco professores participantes da pesquisa disseram que a violência influencia sua prática, motivação e satisfação no trabalho.

Sem capacitação necessária para lidar com a violência e abalados pela incidência dela dentro do contexto escolar, os educadores precisam lidar com números que revelam uma realidade dura. Dados coletados pelo Instituto Locomotiva em parceria com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp, 2023) mostram que 69% dos estudantes respondentes consideram haver um nível médio ou alto de violência em suas escolas. O índice é similar à percepção dos professores, 68% também concordaram. A porcentagem é maior nas famílias, atingindo a marca de 75%.

Outro dado relevante da pesquisa é que 48% dos estudantes e 19% dos professores afirmam ter sofrido algum tipo de violência na escola.

Em paralelo, temos outros dados assustadores e que se referem ao cenário de violência extrema nas escolas no Brasil. Uma pesquisa – em andamento – que faz o mapeamento dos ataques de violência extrema em escolas no Brasil revela que dos 32 episódios ocorridos desde o ano 2001 (quando houve o primeiro registro) a junho de 2023, 18 deles (56,25%) aconteceram entre fevereiro de 2022 e junho de 2023 (Vinha *et al.*, 2023). Em meio a todos os desafios da educação, sobretudo, aos relacionados aos impactos gerados pela pandemia, a escola se depara com o sentimento de medo e insegurança, agora gerados pelo número de casos extremamente elevados de violência extrema contra as instituições.

Tanto as dificuldades do retorno às aulas presenciais quanto as impostas pela incidência aumentada de ataques contra escolas, denunciam cada vez mais a ausência, nas escolas, do trabalho intencionalmente planejado e voltado para a qualidade das relações humanas. Um trabalho que considere o Clima Escolar e a Convivência como temas curriculares e institucionais.

A escola é um espaço que, por excelência, permite as relações e interações sociais; é um ambiente privilegiado em que as ações de prevenção de conflitos e agressões podem ser amplamente trabalhadas buscando sempre a promoção do bem-estar e da convivência democrática entre todos, propiciando o sentimento de pertencimento e significado positivo em toda a comunidade escolar.

Torna-se urgente uma reflexão sobre como podemos contribuir para mudar a cultura das violências, promover o desenvolvimento de valores éticos, das competências sociomoraes e emocionais e da cidadania. Em como construir um clima escolar positivo, respeitoso e justo que seja promotor de desenvolvimento e da saúde mental de todos que vivenciam a escola.

A VIOLÊNCIA E O CLIMA ESCOLAR

A violência nas escolas é um fenômeno global e diversos pesquisadores têm se debruçado em identificar possíveis ações para promover a segurança no ambiente educacional. Cabe ressaltar que a segurança escolar é um conceito multifacetado, com distintas e complementares ações para sua efetivação.

Estudos americanos, por exemplo, têm investido fortemente em três principais vias: segurança física, clima escolar e comportamento dos alunos. Individualmente, cada uma dessas formas de segurança pode influenciar a capacidade do aluno de se engajar efetivamente no aprendizado (Espelage *et al.*, 2021). De acordo com Nickerson *et al.* (2021) os investimentos da instituição em criar um clima escolar positivo são fundamentais para que as duas outras vias também se efetivem e previnam a violência escolar.

Contudo, os autores pontuam que não há uma causa única para as violências nas escolas nem uma solução isolada para prevenir tais violências; no entanto, entender a interconexão desses três fatores pode facilitar a programação e implementação efetivas que são exclusivas de cada escola (Espelage *et al.*, 2021; Gregory *et al.*, 2021).

De modo geral, a categoria mais ampla de segurança escolar, na perspectiva dos autores, é a segurança física, que se refere às características estruturais de um prédio e/ou do ambiente da escola, como acesso, controle e segurança. Embora este seja um elemento importante da segurança escolar, na medida em que molda o ambiente onde os alunos passam a maior parte do tempo, é fundamental compreender como os alunos e profissionais da educação percebem esse ambiente. Se o investimento for exclusivo em segurança física, como detectores de metal, câmeras de segurança e policiamento, desconectadas de outras ações que promovam o clima escolar positivo podem enviar uma mensagem aos alunos de que o

ambiente não é seguro, podendo ter um impacto fortemente negativo no clima da instituição (Addington, 2014; Johnson *et al.*, 2018).

É fundamental que as escolas equilibrem o uso de medidas de segurança física com outros tipos de abordagens, como por exemplo, investir na qualidade das relações aluno-adulto, oportunizar a participação significativa dos alunos na vida da escola, envolver a conectividade entre os diversos grupos de estudantes e promover o sentimento de pertencimento àquele espaço, enfim, ações que promovam efetivamente climas escolares positivos (Bradshaw *et al.*, 2021; Cohen; Espelage, 2020).

O FENÔMENO CLIMA ESCOLAR

O conceito de Clima Escolar é complexo, polissêmico, multifacetado, e se baseia em uma variedade de aspectos culturais, contextuais, perceptuais e comportamentais. Não há, na literatura nacional e internacional, um consenso sobre o seu aporte conceitual.

Estudos internacionais pontuam que o clima escolar diz respeito aos sentimentos dos indivíduos sobre o ambiente escolar, incluindo como eles se relacionam com seus colegas, professores e funcionários, e suas percepções sobre a segurança escolar (Bradshaw *et al.*, 2021; Cohen; Espelage, 2020). Embora difíceis de definir claramente devido à sua complexidade, as pesquisas de clima escolar são frequentemente usadas para medir as percepções dos alunos, pais e funcionários da escola em relação ao ambiente educacional.

Estudiosos do tema costumam abordar uma variedade de termos para caracterizar o clima escolar, desde atmosfera, sentimentos, tom, ética, saúde ocupacional, saúde organizacional, ambiente, meio, cultura e condições de aprendizagem. Por vezes, os estudos se centram na natureza “subjetiva” do clima, em comparação com uma

faceta “objetiva” da vida escolar. Vale destacar que as percepções sobre o ambiente educacional desempenham um papel capaz de influenciar o comportamento. Na perspectiva dos autores estadunidenses os aspectos perceptivos, subjetivos do clima escolar, normalmente desempenham um papel mais central do que os elementos objetivos da escola (O’Brennan; Bradshaw, 2017).

Um dos principais centros de avaliação do clima escolar, reconhecido internacionalmente, o Conselho Nacional do Clima Escolar Americano (NSCC) estabeleceu a definição conceitual que norteia os estudos americanos para o diagnóstico do fenômeno:

O clima escolar é a qualidade e o caráter da vida escolar e é baseado em padrões de experiência de vida escolar dos alunos, pais e funcionários da escola. Reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais (Ross; Brown; Biagas, 2020).

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional do Clima Escolar Americano (NSCC) estabelece que o clima escolar é fundamentalmente uma medida da saúde geral de uma comunidade escolar.

No Brasil o conceito do Clima Escolar diz respeito ao conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto, quanto aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, em função de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu próprio clima. Ele influi na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela; desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Cabe ressaltar que ao planejarmos um diagnóstico do clima escolar, conhecer o conjunto das percepções que pontuamos acima, faz-se fundamental considerar que o fenômeno clima escolar é composto por oito dimensões, as quais estão descritas no Quadro 1, a seguir, e que podem ser chamadas de variáveis macro. Elas nos ajudam a refletir sobre a escola de maneira sistêmica, abrangente e ao mesmo tempo possibilitam um olhar mais específico, na medida em que identificamos aspectos sensíveis àquela escola, a partir das percepções das pessoas que nela vivenciam a dinâmica educacional.

Quadro 1 – As dimensões do clima escolar

Dimensão	Conceito	Grupo
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade dessa dimensão assenta-se na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, e promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus-tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva e da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Essa dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende ainda a ordem, a justiça, a tranquilidade, a coerência e a segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor

Dimensão	Conceito	Grupo
4. As situações de intimidação entre alunos	Essa dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus-tratos nas relações entre pares e de bullying percebidas pelos alunos e dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: Vinha, Morais e Moro (2017).

Importante destacar que tais dimensões refletem a complexidade da escola. Ou seja, ao analisarmos o conjunto de itens que fazem parte de cada uma dessas dimensões identificamos as percepções que advém das vivências e das experiências que os sujeitos vão constituindo no ambiente, com relação a uma série de fatores que compõem o universo educacional. Por exemplo, as percepções com relação:

- Às normas: se são significativas e justas para si e para o outro;
- Aos objetivos da instituição e à qualidade das relações: se o sujeito se sente apoiado ou não, parte do grupo ou não;
- À infraestrutura da escola: o conforto para os estudos, a adequação das salas de aula, as condições dos banheiros, as condições e recursos de acessibilidade;
- Ao pertencimento: como o indivíduo se sente nesses espaços no dia a dia, se se identifica com a escola e na dinâmica que ali ocorre, se tem a perspectiva de ter um futuro melhor, boas expectativas com estudos, e ainda, como percebe as expectativas de suas professoras e professores com relação ao seu futuro (Cohen, 2010; Cohen; Espelage, 2020; Bradshaw *et al.*, 2021; Moro; Vinha; Morais, 2019).

Portanto, podemos considerar que o clima da instituição caracteriza a própria escola e interfere no processo de qualidade da aprendizagem, no bem-estar, nas relações interpessoais, no sentimento de pertencimento, na vida escolar.

Nesse sentido, se há, de fato, um fomento por parte da escola em promover a melhoria da qualidade de vida escolar, das relações com o ensino e aprendizagem, das relações humanas que ocorrem no espaço institucional – seja na escola como um todo, seja na sala de aula –, o clima escolar deve ser considerado como ponto central no planejamento da instituição, em vista dessa qualidade (Moro *et al.*, 2019). De maneira sucinta, podemos dizer que um clima escolar positivo revela bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de ensino-aprendizagem, senso de justiça na aplicação das sanções permitindo que as pessoas se sintam seguras e pertencentes àquele ambiente educacional (Moro, 2020).

Isto posto, cabe ressaltar que a avaliação do clima escolar é uma estratégia de diagnóstico fundamental, sobretudo para lançar luzes aos aspectos que a comunidade escolar identifica como urgentes a serem refletidos, compartilhados e, de forma coordenada e cooperativa, planejados para as ações de melhoria do ambiente, promoção do bem-estar e da Convivência Escolar.

A CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Partimos do conceito de convivência escolar compreendida como uma rede de relações interpessoais vivenciada entre todos os membros da comunidade escolar. Nosso destaque vai para o fato de que é nessas redes de relações, ou seja, é na convivência, em que se esculpem os processos de comunicação, os sentimentos gerados e vividos, os valores convergentes ou em conflito, as atitudes, os diferentes papéis sociais, os *status* e o poder (Ortega, 1997). Nesse sentido, é fundamental reconhecer que os diferentes processos que mediam a convivência são contextos propícios para aprendizagens necessárias e essenciais às relações humanas. Além disso, a convivência na escola revela a capacidade, disposição e disponibilidade que as pessoas pertencentes àquela comunidade apresentam em se relacionarem. O quanto há de compromisso individual e coletivo para que a convivência seja um aprendizado contínuo.

Paralelamente, reconhecemos na convivência escolar um compromisso com a formação cidadã e que, portanto, pressupõe ações intencionais, embasadas e sustentadas em conhecimentos e evidências científicas.

Países como Colômbia, Chile e Espanha, por exemplo, já incluíram as pautas da convivência escolar em Políticas Públicas de Educação que orientam e viabilizam ações de planejamento e

execução do Plano de Convivência. No Brasil, são inúmeros os marcos legais que justificam e embasam sua inclusão na educação nacional. No entanto, infelizmente, ainda não se pode afirmar que o trabalho da Convivência Escolar será incluído nas Políticas Públicas de Educação do nosso país (Vivaldi, 2019).

O PLANO DE CONVIVÊNCIA

É o documento que organiza e concretiza o funcionamento da escola com relação à convivência. Nesse sentido, o Plano traça as linhas gerais do modelo de convivência a ser adotado na escola, detalhando os objetivos a serem alcançados, os processos de elaboração e legitimação das normas da instituição e as ações que serão realizadas para o alcance dos objetivos.

A convivência planejada de maneira intencional deve abranger e envolver toda a comunidade escolar. Portanto, a elaboração do Plano de Convivência convoca uma participação coletiva com vistas na promoção de relações respeitadas, em formas construtivas de resolução de conflitos, na prevenção e redução das violências e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do clima escolar (Arribas; Torrego, 2010).

O Plano de Convivência deve honrar e refletir o significado do segundo **P**, do Projeto **Político**-Pedagógico (PPP)⁹. O termo político no documento, se refere à função social das instituições de ensino e indica a vocação da escola em ser, ou se tornar, um espaço emancipatório e comprometido com a formação de cidadãos atuantes, individual e coletivamente na sociedade. Nesse sentido, planejar a

9 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, cuja obrigatoriedade foi determinada na legislação do Conselho Estadual de Educação/Deliberação 07/2000 (Brasil, 1996).

convivência é garantir espaços de participação e de diálogo, regidos pelos princípios do respeito à diversidade e da justiça por equidade. Para tanto, a convivência deve ser foco permanente e duradouro de aprendizagens. Aprender a conviver de maneira respeitosa, cuidadosa e justa é, em nossa perspectiva, materializar a função social da escola, ou seja, o segundo **P** do PPP. Sendo assim, escolhemos qualificar a convivência implícita nessa ideia e a que deve ser intencionalmente planejada pela escola, como Convivência Ética e Democrática. Ética porque busca exercitar sistematicamente os valores morais como balizadores das relações vivenciadas na escola; e a convivência democrática porque deve garantir espaços de participação coletiva pautada no princípio do diálogo e do respeito à diversidade, assim como, buscar formas construtivas e formativas para a resolução de conflitos.

POR ONDE COMEÇAR UM PLANO DE CONVIVÊNCIA ÉTICA E DEMOCRÁTICA?

Essa é sempre uma inquietação das escolas: por onde começar? Se já temos a convivência como algo significativo e essencial na proposta educacional da nossa instituição precisamos considerar dois pontos de partida para o desenvolvimento do trabalho:

1. **Analisar o estado da convivência na escola:** para isso, o diagnóstico do clima escolar é um bom caminho. Além dos instrumentos para o diagnóstico do clima¹⁰, há outras possibilidades para a produção de dados: questionários elaborados pela comunidade escolar; registros de episódios de conflitos; atas de reuniões; entrevistas etc. O importante é que se tenham evidências de como é percebida a qualidade da convivência pela comunidade escolar. Se a percepção da

10

Cf. Vinha, Morais e Moro (2017).

convivência é da comunidade como um todo, os instrumentos para levantar os dados sobre esse tema precisam abranger os diferentes públicos da escola (estudantes, docentes, gestores, funcionários e familiares ou responsáveis). Ainda que se use diferentes ferramentas/meios para coletar as informações junto aos diferentes públicos da escola é fundamental que se adote o caminho científico para o diagnóstico da convivência evitando, portanto, dar início a um trabalho sem o conhecimento necessário da realidade. Os dados coletados indicam tanto os aspectos considerados como positivos no que se refere ao trabalho da escola e que, portanto, devem ser fortalecidos, quanto aspectos fragilizados e que merecem atenção e planejamento. O levantamento de evidências, sobretudo daquelas que revelam pontos de atenção, ajudam a escola a priorizar e hierarquizar ações e metas para que não se incorra no erro de acreditar ser possível agir em todas as direções, ao mesmo tempo. Esse equívoco traz angústia e desânimo desnecessários. Por isso, considerar no planejamento das primeiras ações, os aspectos fragilizados mais apontados pela comunidade. A análise desses dados orienta a escola sobre quais os temas de estudos são necessários para os encontros e processos formativos dos diferentes públicos da comunidade.

2. **Princípios e valores do Plano de Convivência Ética e Democrática:** retomar quais são os princípios e valores que embasam o trabalho da escola com o intuito de responder às seguintes questões: eles são conhecidos pela comunidade? Quem os escolheu? Eles aparecem nas relações cotidianas da escola? Estão coerentemente presentes no Regimento e PPP da escola? Ou, por outra perspectiva: a escola tem clareza sobre quais são os princípios e valores que embasam a qualidade das relações humanas e do trabalho ali desenvolvido? Essas e outras questões podem orientar o processo

reflexivo necessário para que toda a comunidade conheça e se aproprie dos princípios e valores eleitos pela instituição. Um caminho para a participação coletiva na escolha dos valores da escola é partir dos desafios apontados no diagnóstico e que se referem à ausência de conteúdos éticos esperados nas diferentes relações humanas. É reconhecer nos problemas de convivência emergidos pelo diagnóstico, os conteúdos de natureza moral ausentes, como por exemplo o respeito, a equidade, a confiança. Caso a escola já tenha seus valores descritos em seus documentos é fundamental consultar a comunidade para a inclusão de outros que possam surgir. O processo de legitimação de valores pressupõe a participação reflexiva de toda a comunidade. Só assim os valores da escola podem orientar coletivamente a dinâmica da instituição.

Esses dois pontos de partida viabilizam a concretização do Plano de Convivência uma vez que promovem um olhar aprofundado sobre a realidade da escola, por parte de toda a comunidade.

Para tornar a Convivência Ética e Democrática uma realidade viva na escola há a necessidade de um conjunto de ações que incidam sobre diferentes âmbitos do Plano: o das normas/regras da instituição; o da estrutura humana necessária para a melhora da convivência; e o que se refere aos aspectos curriculares e organizacionais da instituição.

Quanto às **normas ou regras**, com base nas análises dos resultados encontrados no diagnóstico da escola sobre o estado da convivência, e também considerando os valores e princípios escolhidos e/ou legitimados pela comunidade é fundamental retomar as regras vigentes, assim como as sanções previstas para o cumprimento de cada uma delas. Essa retomada do universo normativo deve prever a participação de representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar no processo de aprofundamento

considerando a dinâmica reflexão/ação/reflexão. Nesse sentido é esperada uma reflexão e classificação das regras em vigor com base nos princípios que as sustentam; uma análise cuidadosa sobre a coerência (ou não) entre os valores eleitos e/ou legitimados pela comunidade e as normas da instituição, assim como das sanções; um olhar aprofundado para a relação (ou não) entre as regras da escola e as insatisfações da comunidade apontadas no diagnóstico. A partir disso é possível uma reorganização dos aspectos normativos, incluindo e/ou retirando dos documentos que os oficializam tudo o que foi elaborado coletivamente pelos representantes da comunidade escolar. É fundamental que haja acentuada divulgação e difusão da versão aprovada das normas (e consequências) para toda a comunidade, inclusive detalhando o processo utilizado de (re) elaboração coletiva. O que não significa que o documento atualizado não tenha que passar por outras revisões. Esse processo avaliativo sobre a efetividade das regras e sanções utilizadas na escola deve ser contínuo uma vez que condutas e comportamentos sociais passam por constantes transformações na sociedade como um todo e o ambiente escolar não é, e não deve ser, impermeável a isso.

Sabemos que o trabalho com as regras e sanções na escola não se restringe a essa etapa de revisão e elaboração coletiva. Mas esse primeiro movimento reflexivo aponta caminhos para o planejamento de inúmeras ações como por exemplo, o reconhecimento de temas relacionados ao cenário normativo, necessários para estudo e formação dos profissionais; as formas de apresentação e discussão sobre regras e sanções com as/os estudantes, assim como, permite que haja concretamente o incentivo à transparência de informação e à participação e tomada de decisão coletivas na vida da escola.

Concomitante ao âmbito das normas, a concretização do Plano de Convivência Ética e Democrática pressupõe uma **estrutura humana** necessária para atuar diretamente nos contextos em que as relações humanas carecem de apoio. As análises feitas sobre o cenário da convivência na escola também precisam ser consideradas

na organização dos procedimentos institucionais voltados para a qualificação das relações humanas existentes no cotidiano. Nesse sentido, se faz necessário antes de decidir, conhecer os diferentes caminhos para o trabalho com os conflitos do dia a dia – tutoria; equipe de mediação; aluno ajudante; orientação escolar; comissão de convivência, dentre outros. Identificar quais ações formativas são necessárias para que o(s) procedimento(s) escolhido(s) possam ser implementados de maneira responsável. Para ajudar a reflexão da escola nesse processo de tomada de decisão, sempre é bom responder coletivamente a algumas questões guias: O que temos? O que queremos? O que precisamos? Ou seja, analisar qual a estrutura existente na escola, quem “cuida” dos conflitos? Como é esse trabalho? Corresponde às necessidades da comunidade escolar? Tem alcançado objetivos formativos para uma convivência cada vez mais respeitosa? E ainda: Como queremos trabalhar com a resolução de conflitos em nossa escola? Do ponto de vista da estrutura humana, o que é preciso para implementar tal ou tal procedimento?

A outra dimensão que precisa ser considerada para que o Plano de Convivência represente a realidade da escola é a que envolve os **aspectos curriculares e organizacionais** da instituição. Se a escola partir da rigidez de sua matriz curricular é provável que não encontre “espaço e tempo” para o trabalho da convivência como área de conhecimento e, portanto, com direito a espaço/tempo de aula no horário discente. Por isso, sugerimos planejar o que é necessário – hora/aula para estudantes; calendário de assembleias (docente e discente); espaço/tempo para elaboração dos diferentes planos de ação: acolhimento permanente, prevenção e enfrentamento de violências, canais de comunicação, atividades extraescolares e complementares, dentre outras indicadas pela comunidade escolar. O levantamento do que se pretende ajuda a prever o que se precisa. Escolas que atendem em período integral não encontram muita dificuldade em reorganizar a matriz curricular para garantir que a convivência seja conteúdo de apropriação racional e, portanto, tenha espaço/

tempo/aula dedicados à essa temática. Momentos reflexivos e deliberativos, em que conteúdos como Educação digital, formas de violência, comunicação construtiva e não violenta, dentre outros, devem ser contemplados. Escolas que atendem período único precisam de uma reorganização na quantidade de tempo/aula das demais áreas para a inserção de uma específica para o trabalho da convivência. Algo totalmente possível e legal, mas que demanda uma autorização dos órgãos responsáveis pela instituição – Secretarias Municipal ou Estadual. Essas necessidades burocráticas não devem paralisar os propósitos da escola, ao contrário, devem vitalizar o Plano de Convivência Ética e Democrática como uma decisão responsável da instituição comprometida com sua função social.

Além do espaço/tempo/aula destinado aos estudantes, a escola deve planejar e garantir os espaços/tempos para o exercício sistemático do diálogo por meio de assembleias regulares, encontros, projetos e outras propostas que promovam as trocas e apoios entre toda a comunidade. Essas ações precisam ser institucionalizadas e estampadas no currículo para que sejam enraizadas na cultura da escola.

É importante pontuar que neste capítulo, nosso enfoque foi uma breve apresentação conceitual, bem como, pontos de partida para a concretização do Plano de Convivência na escola. Acreditamos que o caminho escolhido pode ajudar a escola a traçar um panorama do que é essencial ser considerado no planejamento da convivência para que seja formativa e promotora de bem-estar e de desenvolvimento de toda a sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES

Faz-se necessário e urgente que a escola se reconheça como uma instituição de potencial único para a formação de seres humanos comprometidos com a vida em sociedade. Afinal, é na escola em que há o encontro das diversidades e a possibilidade concreta de humanização das relações pelo exercício sistemático do respeito mútuo e da equidade. Para tanto, faz toda a diferença o espaço, tempo, conteúdo e forma de abordagem que se dedica à qualidade do clima e da convivência na escola.

É imprescindível o planejamento de ações voltadas à qualificação das interações vividas na escola. Um planejamento que seja refletido e compartilhado numa perspectiva de processo, que contemple medidas de médio e longo prazo envolvendo uma construção coletiva, comprometida com um clima escolar positivo, harmonioso, cujo diálogo, a escuta, o cuidado se tornem “valor” para todos da comunidade escolar.

O nosso desejo e compromisso é por uma educação de qualidade efetiva, que tenha no horizonte o propósito de uma sociedade melhor no futuro, mais solidária, justa, ética e democrática. Se por um lado a pergunta disparadora para uma reflexão sobre o clima escolar é: Que tipo de escola queremos que a nossa seja? A outra pergunta, que deve estar sempre atrelada à primeira, é: Que tipo de alunos queremos formar? Esta última nos possibilita, de fato, idear o futuro. Serão estes alunos que constituirão uma sociedade mais justa e democrática, mas faz-se necessário investir no agora, na promoção de uma convivência cuidadosa, dialógica, respeitosa e que contemple a todos e todas: alunos, professores, gestores, funcionários, familiares, enfim, a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ADDINGTON, L. A. Surveillance and Security Approaches Across Public School Levels. *In*: MUSCHERT, G.; HENRY, S.; BRACY, N.; PEGUERO, A. (ed.). **Responding to school violence: Confronting the Columbine Effect**. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 2014. p. 71-88.

APEOESP. Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Boletim Informa Urgente**, São Paulo, n. 30, 2023. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/apeoesp-urgente/n-30-pesquisa-da-apeoesp-demonstra-gravidade-da-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ARRIBAS, J. M.; TORREGO, J. C. S. El Plan de Convivencia en el marco normativo. *In*: TORREGO, J. C. (coord.). **El Plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo**. Madrid: Alianza Editorial, 2010. p. 98-103.

BRADSHAW, C. P.; COHEN, J.; ESPELAGE, D. L.; NATION, M. Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. **School Psychology Review**, p. 1-16, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 jun. 2023.

COHEN, J. The new standards for learning. **Principal Leadership**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 28-32, Sept., 2010.

COHEN, J.; ESPELAGE, D. L. **Feeling Safe in School: Bullying and Violence Prevention around the World**. Cambridge: Harvard Education Press, 2020.

ESPELAGE, D. L.; ROBINSON, L. E.; WOOLWEAVER, A.; VALIDO, A.; DAVIS, A.; HUNT, K.; MARMOLEJOS, R. R.; MEDINA, C.; MELTSNER, Z.; YALAMANCHI, K.; VINCENT, C. G.; MARQUEZ, B.; WALKER, H. M.; SVANKS, R.; PENNEFATHER, J. Implementation of Tiplines and Reporting Apps for School Safety: A Qualitative Analysis of Parent and School Personnel Perspectives. **Journal of School Violence**, [S. l.], v. 20, n. 3, 2021, p. 336-350.

GREGORY, A.; OSHER, D.; BEAR, G. G.; JAGERS, J. R.; SPRAGUE, R. J. Good Intentions Are Not Enough: Centering Equity in School Discipline Reform. **School Psychology Review**, [S. l.], v. 50, 2021.

JOHNSON, S. L.; BOTTIANI, J.; WAASDORP, T. E.; BRADSHAW, C. P. Surveillance or Safekeeping? How School Security Officer and Camera Presence Influence Students' Perceptions of Safety, Equity, and Support. **Journal of Adolescent Health**, [S. l.], v. 63, n. 6, 2018, p. 732-738.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun., 2019.

MORO, A. **A avaliação do clima escolar no Brasil**: construção, testagem e validação de questionários avaliativos. Curitiba: Appris, 2020.

NEWSON, J.; PASTUKH, V.; SUKHOI, O.; TAYLOR, J.; THIAGARAJAN, T. Mental State of the World 2021 Mental Health Million Project. Washington: **Sapien Labs**, 2021. Disponível em: <https://mentalstateoftheworld.report/msw-2021/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

NICKERSON, A. B.; RANDA, R.; JIMERSON, S.; GUERRA, N. G. Safe Places to Learn: Advances in School Safety Research and Practice. **School Psychology Review**, [S. l.], v. 50, n. 2-3, 2021, p. 158-171.

O'BRENNAN, L.; BRADSHAW, C. P. The transactional association between school climate and bullying. In: BRADSHAW, C. (ed.). **Handbook of bullying prevention**: A life-course perspective. Washington, DC: National Association of Social Workers Press, 2017. p. 165-176.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Depression and Other Common Mental Disorders**. Global Health Estimates [Internet]. v. 48. Geneva: OMS, 2017. Disponível em: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?isAllowed=y&sequence=1>. Acesso em: 8 jul. 2023.

ORTEGA, R. El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. **Revista de Educación**, [S. l.], v. 313, p. 143-158, 1997.

RACINE, N.; MCARTHUR, B. A.; COOKE, J. E.; EIRICH, R. Z. J.; MADIGAN, S. Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. **JAMA Pediatr**, [S. l.], v. 175, n. 11, p. 1.142-1.150, 2021. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2782796>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ROSS, R.; BROWN, P.; BIAGAS, K. H. Creating Equitable School Climates. **State Education Standard**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 17-22, maio 2020.

TARDIVO, L. S. P. C. Depressão relacionada à pandemia também afeta crianças e adolescentes. [Entrevista]. **Jornal da USP**. São Paulo: Rádio USP, 2021. Disponível em: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/FILHOS-ESTRESSE-PANDEMICO_PROFA-LEILA-TARDIVO_ROXANE.mp3. Acesso em: 16 jul. 2023.

UNESCO. **Safe to learn**: what do teachers think and do about violence in schools? Paris: Unesco, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384319>. Acesso em: 14 jul. 2023.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. 1 ed. v. 1. Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 11, n. especial, p. 123-158, 2019.

VINHA, T.; GARCIA, C.; NUNES, C. A. A.; ZAMBIANCO, D. P.; MELO, S. G.; LAHR, T. B. S.; PARENTE, E. M. P. P. R.; FOGARIN, B.; OLIVEIRA, V. H. H. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos**. [Livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

VIVALDI, F. M. C. A Convivência Ética na Escola. *In*: VIVALDI, F. M. C. A (org.). **Diretrizes para elaboração dos currículos escolares**: documento municipal. Poços de Caldas: SME, 2019. p. 22-33. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pzTwVhZPqCpVA7hdFMQPeMfKNxvGfCGE/view>. Acesso em: 04 dez. 2023.

5

*Joice Maria de Oliveira
Maria Teresa Ceron Trevisol*

**A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA
FORTALECIDA PELA RELAÇÃO
PROFESSOR-ESTUDANTE:**

VIVÊNCIAS E SENTIMENTOS DE JOVENS
E ADULTOS DO CEJA

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida (Sêneca).

INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 e de 2021, em virtude da pandemia de Covid-19, foram de turbulência, o conhecido e o desconhecido estiveram em um mesmo patamar, as fragilidades dos seres humanos de todo o planeta foram demonstradas. Esse mesmo estado de inquietação e de desafio, de diferentes naturezas, também foi vivenciado pelo contexto educacional. *O que e como* fazer para manter e fortalecer os vínculos *com e entre* o coletivo escolar, profissionais, funcionários, estudantes e as famílias, mesmo em contexto de atividades on-line, pois à medida em que esses vínculos fossem impactados, possivelmente implicariam no clima escolar, no engajamento do coletivo, na convivência e provocariam evasões e distanciamentos.

É neste cenário e abordando dados que perpassam a Educação, a Escola, a convivência e a aprendizagem, em relação ao tempo da pandemia e do pós-pandemia, que esse texto se embasa. Particularmente vamos nos amparar em dados e reflexões produzidos por uma investigação (Oliveira, 2022), tendo como participantes estudantes de uma Unidade Descentralizada (UD) do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de um município localizado na serra catarinense, e que teve o seu período de coleta de dados justamente no período da pandemia. Cabe o destaque de que estes estudantes, do primeiro ano do CEJA, se evadiram da escola quando estavam em idade escolar obrigatória e estavam retomando seus estudos nesta modalidade de ensino justamente no período em que houve a pandemia. Entretanto, mesmo que os dados da pesquisa se voltem ao período da pandemia, possuem potencial para continuarem impactando

os tempos de “recomposição” de toda natureza, pós-contexto pandêmico. Afinal, o que pode estar na base das decisões por permanecer ou se evadir do contexto escolar?

Considerando que os anos de 2020 e 2021 foram atípicos para a educação, que as aulas presenciais ficaram impossibilitadas, mesmo assim, a demanda de alunos recebidos na UD, lócus da pesquisa, aumentou em relação ao ano anterior, tanto no Ensino Fundamental (EF) quanto no Ensino Médio (EM). Como especificado, nos Quadros 1 e 2, a seguir:

Quadro 1 – Alunos matriculados no Ensino Médio

2019	2020	2021
648	695	313

Fonte: relatório da Instituição. Dados pesquisa de Oliveira (2022).

Quadro 2 – Alunos matriculados no Ensino Fundamental

2019	2020	2021
328	390	115

Fonte: relatório da Instituição. Dados pesquisa de Oliveira (2022).

Já no ano de 2021, este número caiu mais da metade quando as aulas voltaram a ser presenciais, como verificado nos quadros 1 e 2, cujos dados foram fornecidos com base nos relatórios da própria instituição escolar.

A hipótese que explicaria o aumento de matrículas no ensino médio se embasa no interesse de estudantes que trabalhavam em uma empresa no período noturno e não tinham condições de frequentar presencialmente as aulas. Devido à pandemia e pelas aulas serem desenvolvidas de forma remota, favoreceu a participação deles.

Esses jovens possuem uma rotina diferenciada, pois saem de casa no período vespertino para trabalhar em um município próximo e retornam de madrugada para as suas casas. O seu horário de trabalho é o mesmo das aulas ofertadas no CEJA, uma vez que na instituição pesquisada as aulas são realizadas somente no período noturno. Logo, decisões como trabalhar ou estudar precisam ser tomadas e considerando as questões financeiras, os estudos ficam para segundo plano. Já em 2021, com as aulas on-line, esses jovens trabalhadores podem ter acreditado que seria a oportunidade para conciliar trabalho e estudo e voltaram a se matricular no CEJA para, assim, ter condições de concluir seus estudos.

A Educação de Jovens e Adultos representa um modelo pedagógico que vem ao encontro do atendimento às necessidades de estudantes que precisam, por motivos diversos, evadir-se da escola regular e veem na EJA uma alternativa de retomada para a concretização do término dos seus estudos. Consoante ao que afirma Machado; Nunes (2012, p. 16) "Alguns dos principais motivos da existência da EJA no Brasil são as precárias condições da educação escolar regular ofertada, o que em alguns casos, leva os educandos a abandonarem os estudos".

E, nesse sentido, neste capítulo, a partir do questionamento *do que pode estar na base das decisões de jovens em permanecer ou se evadir do contexto escolar*, objetivamos analisar as implicações da relação professor-estudante na manutenção de relações saudáveis, na convivência, como também, na permanência ou evasão de estudantes na escola. Mesmo no período da pandemia, em que as atividades aconteceram na modalidade on-line, a relação pedagógica se constituiu um diferencial para os estudantes do CEJA. Dessa forma, foram proporcionados espaços de fala e escuta para estes estudantes, com o propósito de que relatassem suas experiências sobre o cotidiano da escola, às relações interpessoais estabelecidas neste contexto, o trabalho do professor, seu planejamento e prática pedagógica.

Compreendemos que a *convivência*, “entendida como viver a experiência de trocas com outro” (Tognetta; Daud, 2017) é um aspecto essencial no ambiente escolar, pois ambientes saudáveis, acolhedores são propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental, assumindo um lugar de destaque na promoção de relações harmoniosas e na construção de uma comunidade escolar baseada no respeito, na empatia e na cooperação. É o docente que estabelece os primeiros contatos com os estudantes, cria vínculos e influencia diretamente o clima e a dinâmica da sala de aula. Sua postura, atitudes e práticas pedagógicas têm um impacto significativo no modo como estes se relacionam entre si e com o ambiente escolar como um todo.

Nesse sentido, o professor deve ser um mediador ativo na resolução de conflitos, promovendo a escuta atenta, o diálogo e a busca de soluções pacíficas. Ele deve incentivar a compreensão mútua, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, ensinando os estudantes a lidar com suas diferenças de forma construtiva. Ao assumir esse papel, o professor ajuda a criar um ambiente de respeito e tolerância, onde cada indivíduo é valorizado e tem vez e voz.

Assim, compreende-se que o papel do docente e dos agentes educacionais não é apenas de transmitir conhecimento e garantir o sucesso escolar dos discentes, mas também, realizar um trabalho ético e comprometido com o respeito às diferenças. Nesse sentido, paralelo a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem nas instituições educativas está a importância dos estudantes se sentirem acolhidos.

Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles (Krawczyk, 2011, p. 756).

Considerando esses aspectos e o questionamento norteador deste texto, o estruturamos nas seguintes partes: introdução inicial, situando a temática e o cenário em que o objetivo do texto se insere; o percurso da pesquisa que embasa o capítulo; a análise e discussão de dados produzidos na pesquisa; as considerações e as referências.

O PERCURSO DA PESQUISA

A base empírica que constitui esse texto é uma investigação (Oliveira, 2022), tendo como participantes sete estudantes: três do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com faixa etária entre 18 e 40 anos, que frequentavam o 1º ano do Ensino Médio do CEJA, em 2021, na UD de Anita Garibaldi, serra catarinense. Todos eles trabalham dois períodos e estudam à noite no Ensino Médio do CEJA.

Estes participantes têm em comum uma trajetória escolar de desistência e evasão. Alguns completaram o Ensino Fundamental também no CEJA. Outros haviam concluído o Ensino Fundamental em escola regular, mas acabaram abandonando a escola no início do Ensino Médio. Outra característica em comum é que todos exercem atividades remuneradas. No entanto, há um grupo de estudantes que trabalha durante o período noturno e constituem, por isso, o grupo que estava realizando as aulas de maneira remota e, infelizmente, não puderam dar continuidade aos estudos quando as aulas retornaram de maneira presencial, como será observado nas entrevistas.

Em geral, são estudantes mais tímidos, com baixa autoestima, mas demonstram interesse nas atividades propostas, são esforçados, quando precisam perguntam e tiram as dúvidas com os professores e direção. Poucos demonstram interesse em dar continuidade aos estudos, como fazer faculdade e a maioria destaca que pretende se formar para conseguir um trabalho melhor.

Alguns são oriundos do interior da cidade e todos são de classe média ou baixa, também poucos conhecem outras instituições além da escola; não conhecem museus, nem realizaram viagens culturais e educativas quando estavam estudando, apresentando pouco capital cultural.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unoesc) e recebeu parecer favorável à sua realização. Os participantes receberam, consentiram com a participação no estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Para manter o sigilo dos participantes foram adotados nomes fictícios para as respostas que foram inseridas no texto.

A coleta de dados foi realizada de forma on-line, devido às restrições da pandemia. Em um primeiro momento escrevemos uma Carta Pedagógica, na qual solicitamos a resposta dos estudantes a esta carta, questionando-os como havia sido a sua trajetória estudantil e quais os motivos para a evasão da escola regular. Os estudantes fizeram a devolutiva. Entretanto, havia a necessidade de mais dados para entender tal situação. Neste sentido, planejamos e realizamos uma entrevista, on-line, tendo um roteiro de quinze questões, dirigidas individualmente a cada um dos participantes, visando o aprofundamento de dados da pesquisa.

Para a análise dos dados, nos embasamos no procedimento da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). O processo de análise deu-se da seguinte forma: a pré-análise, com a seleção do material coletado e primeiro contato com as informações, a construção das hipóteses e dos objetivos, bem como, a formulação de indicadores que fundamentaram a interpretação final. Em seguida, realizamos a exploração do material, a codificação das informações extraídas do texto e, por fim, o tratamento dos resultados, no que se refere à inferência e à interpretação.

Dessa forma, apreendemos os argumentos em comum e subdividimos em quadros menores, que serão apresentados na sequência do texto, com o intuito de favorecer a compreensão, análise e discussão dos dados coletados.

DIÁLOGOS COM ESTUDANTES DO CEJA SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR: APREENDENDO PERCEPÇÕES

Passaremos, a seguir, a apresentar alguns dados que contribuam para a compreensão da importância das relações escolares, entre elas as que ocorrem entre professores e estudantes, como promotoras da convivência, da aprendizagem, da permanência escolar.

A ESCOLA E SEUS ASPECTOS POSITIVOS

Uma das questões do roteiro de entrevistas tratou de quais aspectos da escola os estudantes consideravam positivos, sendo as respostas obtidas apresentadas no gráfico 1:

Gráfico 1 - Aspectos positivos da Escola



Fonte: dados de pesquisa organizados pelas pesquisadoras (2022).

Como é possível observar pelas respostas, seis dos sete estudantes citaram diretamente as relações com os professores como aspecto positivo e um citou a metodologia do professor, que podemos ainda considerar que está indiretamente se referindo à convivência com os professores. Segundo o estudante Juliano, “O vínculo que a gente tem com os ‘professores’, tanto professor, quanto diretor, coordenador acaba criando um vínculo e a gente acaba sendo mais tipo família.”

Os estudantes citaram que a maneira como os professores os acolhem, se dedicam ao processo de ensino e de aprendizagem, a sua metodologia, o incentivo, a atenção e paciência, quando estes possuem dificuldades, marca a trajetória estudantil, seguidos do trabalho realizado pela direção da escola.

As relações interpessoais, de convivência *com* e *entre* os participantes da escola são enaltecidas para o sucesso educacional e implicarão na criação de memórias inesquecíveis para a vida dos pares, tanto professores quanto alunos e equipe pedagógica. Como afirma Rubem Alves (2008, p. 127), “Tive professores inesquecíveis. Alguns são inesquecíveis pela beleza da sua pessoa, por sua inteligência, pelo respeito aos alunos. Esses me fazem sorrir. Outros se tornaram inesquecíveis pela sua pequenez e tolice”. E, nós, profissionais que atuamos com a educação, como queremos ser lembrados por nossos estudantes: como alguém que fez a diferença e os incentivou, ou alguém insignificante, que eles não lembrarão mais ou alguém lembrado por ter contribuído para uma trajetória de insucessos?

Para Wallon (1978), a relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas. No contexto da escola, das instituições educativas, em diferentes níveis de ensino, para desenvolver a aprendizagem, é preciso que os sujeitos “apropriem-se da atitude de aprendente e ensinante, independente do seu papel no processo de ensino e aprendizagem” (Fernández, 2008, p. 58). A aprendizagem humana é um processo complexo

e dinâmico que ocorre por meio de uma variedade de interações, vivências e vínculos individuais e coletivos em diferentes ambientes.

A aprendizagem resulta das experiências vividas por um indivíduo, que moldam a sua compreensão do mundo e contribuem para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento. E, nesse sentido, Fernández (1991, p. 52), enfatiza que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

O indivíduo precisa de acolhimento, de empatia e respeito. Um olhar diferenciado, diálogos constantes para se sentir parte do processo. O sujeito aprendente precisa ter confiança no professor, para que este possa ensinar-lhe. Dessa forma, a afetividade desempenha um papel fundamental na vida de estudantes adultos, pois influencia diretamente no seu bem-estar emocional, sua motivação e seu desempenho acadêmico.

Muitas vezes, os estudantes adultos enfrentam desafios adicionais em relação aos estudantes mais jovens. Diferente do tempo de vida em que se encontra os mais jovens, os estudantes que frequentam o CEJA, demandam lidar com múltiplas responsabilidades, como trabalho, família e outras demandas do cotidiano, o que pode gerar altos níveis de estresse e pressão. Por isso, especial atenção deveria ser destinada aos percursos de ensino que são promovidos em sala de aula, à metodologia. O que está sendo ensinado deveria estar relacionado com aquilo que os estudantes vivenciam, de modo a favorecer aprendizagens significativas.

E quando nos referimos a aprendizagem desta dimensão, significativa, as contribuições da perspectiva teórica de Ausubel, Novak, Hanesian (1978) precisam ser recuperadas. Esse autor reitera que a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa. Entretanto, algumas condições são necessárias.

A essência do processo de aprendizagem significativa está vinculada as ideias expressas simbolicamente e relacionadas às informações previamente adquiridas pelo estudante através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. A aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para o aprender, ou seja, uma disposição para relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, o novo material à sua estrutura cognitiva, e que o material seja potencialmente significativo, principalmente incorporável à sua estrutura de conhecimento através de uma relação não arbitrária e não literal.

Portanto, independentemente do quanto de uma determinada proposição é potencialmente significativo: se a intenção do estudante é memorizá-la arbitrária e literalmente (como uma série de palavras arbitrariamente relacionadas), tanto o processo de aprendizagem como o produto da aprendizagem serão automáticos. E inversamente, não importa se a disposição do estudante está dirigida para a aprendizagem significativa, pois nem o processo nem o produto da aprendizagem serão significativos se a tarefa da aprendizagem não for potencialmente significativa, ou seja, se não puder ser incorporada à estrutura cognitiva através de uma relação não arbitrária e substantiva (Ausubel, Novak, Hanesian, 1978).

Considerando os aspectos assinalados pelos estudantes do CEJA de que consideram positivas as relações de convivência entre professores e o coletivo escolar, como também a metodologia, cabe ressaltar a importância, tanto enfatizada por Ausubel, Novak, Hanesian (1978), mas também por Dewey (1959), de que o conhecimento acontece quando se tem a percepção das conexões de um objeto e de sua aplicabilidade em uma dada situação.

Deve haver continuidade entre o aprendizado escolar e o extraescolar. Deve existir livre interação entre os aprendizados. Isto só é possível quando existem numerosos pontos de contato entre os interesses sociais de um e de outro. Poder-se-ia conceber a escola como um lugar em que houvesse espírito de associação e de atividade compartilhada, sem que, entretanto, sua vida social representasse ou copiasse, quer o mundo existente além das paredes da escola, quer a vida de um mosteiro (Dewey, 1959, p. 394).

Quando a escola está vinculada à vida dos estudantes, os conteúdos curriculares são mais relevantes para suas experiências e interesses pessoais, o que torna a aprendizagem mais significativa, pois eles podem relacionar o que estão aprendendo com suas próprias vidas. Nesse sentido, os docentes devem buscar exemplos e atividades que sejam relevantes para a vida cotidiana, conectar os conteúdos com situações práticas e reais pode aumentar o interesse e a motivação dos estudantes.

A conexão com suas vidas cotidianas aumenta o interesse pela educação e a disposição para participar ativamente das atividades escolares, permite que eles vejam como as habilidades e conhecimentos adquiridos na escola podem ser aplicados em situações reais, preparando-os para enfrentar desafios do mundo real e tomar decisões.

Como os estudantes possuem diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades, adotar uma abordagem flexível, adaptando o ensino para atender necessidades específicas, incluindo a oferta de atividades diferenciadas, materiais suplementares e oportunidades de aprendizagem individualizada podem se constituir importantes alternativas para a permanência na escola.

Cabe destacar também que o reconhecimento pelo estudante do conteúdo, da forma como é oportunizado pelo professor e de suas intencionalidades fortalece a relação pedagógica. Nesse sentido, Vasconcellos (2001, p. 57) enfatiza: “o autêntico professor é aquele

que necessariamente faz memória, recorda os mitos, os sonhos, as utopias e as tradições, as aprendizagens do passado, a cultura, ao mesmo tempo em que analisa o presente e projeta o futuro”.

Uma escola que valoriza e respeita as experiências individuais e culturais ajuda a construir uma sensação positiva de identidade e autoestima. Assim, os estudantes se sentem reconhecidos e valorizados, percebem que a escola é relevante para suas vidas, o que pode ajudar a reduzir o desinteresse e o abandono escolar, pois eles atribuem valor em continuar seus estudos.

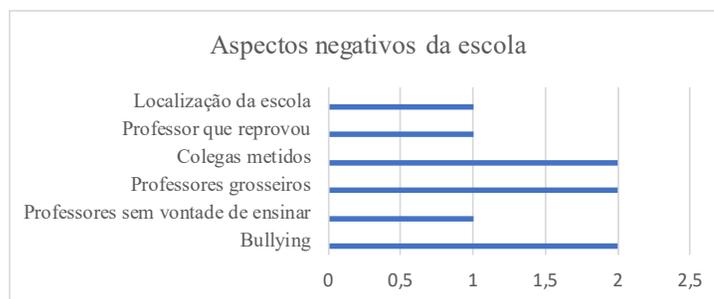
Em vista disso, quando a escola está conectada à vida dos estudantes, ela se torna um ambiente mais estimulante, relevante e significativo, a fim de promover um aprendizado mais eficaz e preparar os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa na sociedade e uma vida bem-sucedida no mundo real.

A integração da educação com a vida dos estudantes é fundamental para o desenvolvimento holístico e a formação de cidadãos informados, engajados e a afetividade proporciona suporte emocional, conforto e conexão, um ambiente de apoio que fortalece a autoestima e a confiança. O sentimento de ser valorizado, compreendido e apoiado emocionalmente pelos colegas, professores e demais membros da comunidade acadêmica é essencial para o seu engajamento e persistência no processo de aprendizagem. A afetividade cria um ambiente seguro e acolhedor, onde os estudantes adultos se sentem à vontade para compartilhar suas experiências, tirar dúvidas e buscar auxílio quando necessário.

A ESCOLA E OS SEUS ASPECTOS NEGATIVOS

Os estudantes do CEJA foram questionados também quanto a sua compreensão sobre os aspectos negativos da escola. No Gráfico 2, os dados mencionados pelos participantes da pesquisa:

Gráfico 2 - Aspectos negativos da escola



Fonte: dados de pesquisa organizados pelas pesquisadoras (2022).

As respostas que compõem o gráfico 2, representativas de aspectos negativos atribuídos à escola pelos estudantes do CEJA, em contrapartida às respostas que constituem o gráfico 1, de dimensão positiva, são potenciais desencadeadores da decisão pelo abandono da escola. Nesse sentido, cabe o destaque de algumas manifestações dos participantes: um aluno afirma que o professor o reprovou; dois mencionam que os professores eram grosseiros e um, que os professores não tinham vontade de ensinar. Marcelo comenta sobre sua discordância em relação a alguns professores: “Eu não gostava de alguns professores que não ajudavam os alunos e eram grosseiros”.

As respostas dos participantes evidenciam que o clima escolar, as discriminações, a ausência de respeito e de uma conduta ética, afetam profundamente a decisão de permanecer ou de se evadir da escola.

Aspecto reiterado por Valdo “Eu tinha muita dificuldade para aprender e fui muito ajudado pelos professores da minha escola, depois tive que ir pra outra e não gostei de lá”. Em ambientes em que se sentem acolhidos, os estudantes se esforçam para continuar estudando, já em instituições em que não se sentem bem, apresentam dificuldades de adaptação ou sofrem com indiferenças ou violências, tendem a desistir de seus estudos.

Em consonância com Vinha *et al.* (2016, p. 100) ressaltamos que um

ambiente autoritário, inconsistente ou omissivo favorece reações agressivas, desavenças e sentimentos de injustiça e de desrespeito ou, então, pode promover a formação de sujeitos fadados à submissão e ao conformismo. Quando os alunos não podem tomar decisões, nem mesmo discutir problemas e situações nas quais estão envolvidos, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, de preocupação com o bem-estar comum e de ter um comportamento responsável.

No relato de Vitor verificamos um episódio de desrespeito e de ausência de compreensão em relação às suas dificuldades de aprendizagem. Ele sofreu *bullying*, mas por parte do seu professor: “Eu iniciei o Ensino Médio em um colégio onde um belo dia, pedi ao meu professor de física que explicasse novamente a matéria, ele me chamou de ‘Burro’ na frente dos meus colegas, então com vergonha, com um desgosto tão grande abandonei a escola e os estudos”.

O professor que deveria ser exemplo de conduta ética e cidadã, transmitindo valores como honestidade, responsabilidade, justiça e respeito e, sobretudo, agindo de acordo com esses princípios no seu dia a dia, ao agir como o aluno relatou, acabou por incentivá-lo a abandonar os estudos. Ao invés de se tornar uma referência positiva, de modo a contribuir para a formação de um cidadão consciente e comprometido com o bem comum, tirou-lhe a esperança de construir um futuro com melhores condições de vida. Por isso, precisamos entender e refletir sobre a responsabilidade da forma como o trabalho docente é desenvolvido.

Os docentes do ensino médio, embora já não sejam idealizados pelos alunos assim como eram os professores do ensino fundamental, continuam representando uma referência muito importante quanto à motivação para os alunos (Santos Del Real, 2000, p. 86).

E, ainda, considerando o cotidiano da escola, das relações estabelecidas e dos aspectos negativos enfatizados pelos participantes da pesquisa, de acordo com Leite; Tagliaferro (2005, p. 26), ressaltamos que “a natureza da experiência afetiva (se prazerosa ou aversiva), nos seus extremos, depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto”. Desse modo, nas principais decisões de ensino assumidas pelo professor, a afetividade deveria estar presente: na escolha dos objetivos de ensino, no ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, na organização dos conteúdos, nos processos e atividades de ensino e nos procedimentos de avaliação, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares ou acadêmicos, na mediação com o professor, que pode afetar positivamente ou negativamente a experiência de aprendizagem do estudante. Como enfatiza Wallon (1986), as dimensões cognitivas e afetivas influenciam de forma inseparável toda e qualquer atividade humana.

E em acordo com Piaget (1994 [1962]), evidenciamos a ênfase de que a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. “A conduta é, portanto, una, mesmo que as estruturas não lhes expliquem a energética e mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis” (Piaget; Inhelder, 1993 [1968], p. 133).

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (Piaget, 1994 [1962], p. 129).

O equilíbrio afetivo e cognitivo é essencial para a vida, social, profissional, familiar. E no contexto escolar, esse equilíbrio favorecerá tanto a compreensão do sucesso quanto do fracasso. Conquistar boas notas, alcançar metas acadêmicas e receber reconhecimento por seu desempenho acadêmico pode fortalecer a confiança do estudante em si mesmo, aumentar a autoestima, o que também influencia positivamente outros aspectos da vida pessoal, como relacionamentos interpessoais e enfrentamento de desafios.

Em linhas gerais, o sucesso escolar pode proporcionar um senso de propósito e satisfação pessoal, contribuindo para uma vida pessoal mais plena e significativa. Para Ferreira (2017, p. 143), "O cidadão que participa do grupo de EJA, mesmo sendo portador de vários saberes adquiridos nas relações socioculturais, este reconhece a importância da escolarização para o sentimento de pertencimento em sociedade".

É preciso, pois, que reconheçamos a importância de frequentar a escola para o cumprimento do papel social desejado, isto é, a atuação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios vindouros. A escola é um ambiente rico em oportunidades de aprendizado, em diferentes dimensões, espaço social importante, onde os estudantes interagem com colegas de diferentes origens e culturas.

Ao participar de atividades em grupo, projetos colaborativos e discussões em sala de aula, os alunos desenvolvem habilidades sociais, como comunicação, trabalho em equipe, empatia, permitindo que os indivíduos avaliem diferentes perspectivas, tomem decisões conscientes e encontrem soluções criativas.

Professores, orientadores educacionais e outros profissionais da escola constituem uma rede de suporte para os estudantes enfrentarem os desafios pessoais e acadêmicos, oferecendo-lhes recursos e estratégias para lidar com situações difíceis, apoio emocional, orientação vocacional e aconselhamento acadêmico.

Assim, a escola desempenha um papel vital na formação de cidadãos responsáveis e ativos. Ela fornece educação cívica e ética, promove a compreensão dos direitos e deveres individuais e coletivos e incentiva o engajamento na comunidade. Ao preparar os alunos para serem cidadãos conscientes, a escola os capacita a enfrentar os desafios sociais e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O fator mais importante para a permanência e o aproveitamento do aluno é o professor: o seu envolvimento, seu grau de preparação, sua disponibilidade para atender os interesses dos alunos e para mudar seu planejamento em virtude das necessidades específicas que surgem no decorrer do curso (Kleiman; Signorini, 2001, p. 12).

A pesquisa que realizamos mostra claramente como a postura do professor pode levar o aluno a evadir-se da escola, quando não há apoio e respeito. Todavia, com uma conduta de proximidade e interesse pelo aluno, ao estabelecer conexões de segurança e confiança, ele tende a retomar os estudos. O que podemos verificar na manifestação de César, um aluno portador de necessidades especiais: “[...] a profa. foi até a minha casa para conversar comigo, ela disse para voltar a estudar porque o ano estava acabando, antes disso eu estava com depressão no quarto, olhava pela janela e chorava tanto de soluçar, daí a profa. disse para mim ‘então você estuda na biblioteca, eu vou levar as atividades para você’, daí eu fui estudar na biblioteca do colégio [...]”.

Ao demonstrar interesse pela vida de seu aluno, preocupação com seu bem-estar, entendendo suas necessidades e adaptando as atividades, a professora fez a diferença para que ele continuasse a

estudar. Reafirmamos a importância de que o professor compreenda a escola como um espaço de construção de conhecimento, de relações, mas também de formação integral de sujeitos, que se encontram em processo de construção permanente.

Relações de convivência conturbadas entre profissionais e estudantes, estudantes e estudantes, profissionais e gestão, profissionais e família, entre outros, na instituição de ensino, implicam no clima escolar, fator compreendido como [...] “a percepção que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos” (Cunha; Costa, 2009; Gaziél, 1987; Janosz, 1998; Loukas, 2007; Thiébaud, 2005, *apud* Vinha *et al.*, 2016). O clima escolar constitui-se de avaliações subjetivas dos sujeitos e descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem neste espaço.

[...] Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de ‘personalidade coletiva’ da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola (Vinha *et al.*, 2016, p. 101).

Considerando os dados da investigação que embasa esse texto, uma instituição em que o clima escolar é afetivo e acolhedor, com relações de confiança entre professores e estudantes, pode contribuir para a redução do abandono escolar. O sentimento de pertencimento, apoio emocional e o estabelecimento de vínculos afetivos positivos podem aumentar o engajamento dos alunos, reduzindo as taxas de evasão e promovendo uma maior permanência escolar.

Estudantes que se sentem emocionalmente apoiados e valorizados pelo professor tendem a apresentar maior interesse pelos estudos, melhor desempenho escolar, maior autoestima e maior persistência diante de dificuldades.

Dessa forma, enfatizamos a importância da relação afetiva entre professor e estudante e como esta pode contribuir para um clima de aprendizagem mais positivo e estimulante, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em consonância com essa argumentação, Vinha; Nunes; Moro (2019, p. 139), reitera que

ao mesmo tempo em que a escola é um espaço privilegiado de convivência e interações múltiplas, nele encontramos o grande desafio de desenvolver e preservar o convívio democrático, justo e respeitoso que visa neutralizar as discriminações e qualquer tipo de preconceitos, valorizando a riqueza da pluralidade, das especificidades próprias da composição de nossa sociedade brasileira que é múltipla e diversificada. Nesse sentido, a instituição escolar deve ser o espaço onde se aprende a possibilidade da coexistência humana entre todos, respeitando os diferentes, convivendo com harmonia, com base nos direitos humanos, constituindo a noção de cidadania.

TENTATIVAS POR PARTE DA ESCOLA PARA EVITAR O ABANDONO ESCOLAR

Outro dado que chama a atenção na pesquisa realizada com os estudantes do CEJA diz respeito às tentativas por parte da escola para evitar o abandono escolar.

Gráfico 3 – Tentativas pela escola para a não desistência



Fonte: dados de pesquisa organizados pelas pesquisadoras (2022).

Dentre as respostas identificamos a intervenção do Conselho Tutelar, órgão que auxilia a escola a manter os estudantes na instituição. Na época em que os estudantes que participaram da entrevista evadiram, na maioria dos casos, o Conselho Tutelar ainda não era tão atuante para auxiliar as equipes escolares. Ultimamente, muitos estudantes retornam à escola por meio da intervenção deste órgão. No entanto, o que nos chama a atenção é de que este retorno está associado apenas à frequência dos estudantes, ou seja, o que se observa é que a preocupação está em ir para a escola, porém, não há políticas educacionais que garantam a permanência nos ambientes escolares, como melhora no desempenho das competências e habilidades daqueles que retornam.

Nesse sentido, queremos chamar a atenção para refletir sobre ações que motivem os alunos a permanecer na escola por sua própria vontade, por verificar neste ambiente oportunidades de mudar de vida, de vislumbrar significado nos conteúdos que são ensinados pelos professores, de modo a promover melhores condições de vida do que tiveram seus pais.

Para explicar o fenômeno da reprodução de padrões familiares e sociais, nos embasamos nos posicionamentos de Bourdieu; Passeron (2009), uma vez que em um dos relatos, a estudante Sandra ressalta que não adiantaria a escola tentar convencer seus pais para que ela voltasse a estudar, pois “com meus irmãos não adiantou e comigo não ia ser diferente. Eu não tinha chance de continuar”.

Há um consenso entre escola, dominantes e dominados e uma aceitação velada. Para Bourdieu; Passeron (2009) o sistema de ensino tradicional dá a ilusão de que sua ação de inculcação é inteiramente responsável pela produção do *habitus* cultivado, que acaba por reforçar um *habitus* de classe, constituído fora da Escola, mas que está no princípio de todas as aquisições escolares. E este sistema contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e dissimular que as hierarquias escolares que ele produz reproduzem hierarquias sociais.

Bourdieu; Passeron (2009) desenvolveram a teoria da reprodução social para analisar como as desigualdades sociais são mantidas e perpetuadas ao longo do tempo. Ele argumentou que as instituições sociais, como as escolas, desempenham um papel fundamental na reprodução dessas desigualdades, por meio de um processo de “violência simbólica”, que não é física, mas sim uma imposição sutil de valores, normas e crenças que favorecem determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Nas escolas, a reprodução social se manifesta de várias maneiras, entre elas a organização do currículo e a forma como os sistemas de ensino funcionam. Bourdieu argumentou que o currículo e os métodos de ensino são moldados pelas classes dominantes e refletem seus interesses e valores. Assim, as crianças pertencentes a essas classes têm uma vantagem cultural em relação às crianças de classes menos privilegiadas. Isso resulta em uma reprodução das desigualdades, onde os filhos das classes privilegiadas têm mais chances de sucesso acadêmico, enquanto os filhos das classes menos privilegiadas têm mais dificuldades.

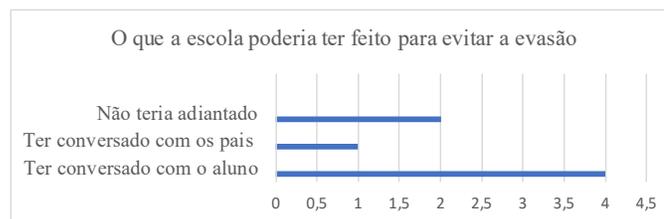
Além disso, Bourdieu; Passeron (2009) também destacaram a importância do capital cultural na reprodução social. O capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que uma pessoa adquire ao longo de sua vida. Nas escolas, o capital cultural dos estudantes é valorizado de acordo

com os padrões da classe dominante. Os que possuem um capital cultural que se alinha com esses padrões têm mais chances de sucesso acadêmico do que aqueles que têm um capital cultural diferente.

Os autores (2009) enfatizaram, ainda, a importância dos laços sociais na reprodução social. Eles destacam que as relações entre estudantes e professores podem desempenhar um papel crucial no sucesso ou fracasso acadêmico. Os que possuem acesso a redes sociais influentes e a professores que podem fornecer orientação e apoio, têm maiores chances de obter sucesso acadêmico do que aqueles que não têm esses recursos.

Em resumo, a teoria de reprodução social de Bourdieu; Passeron (2009) argumenta que as desigualdades sociais são mantidas e perpetuadas nas escolas por meio de processos sutis, como o currículo favorecedor de certos grupos, a valorização do capital cultural e as redes sociais influentes. Essa teoria nos ajuda a entender como as instituições sociais, como as escolas, podem contribuir para a reprodução das desigualdades sociais ao invés de promover a igualdade de oportunidades.

Por outro lado, quando o sistema educacional se preocupa em mudar essa realidade e cria políticas de igualdade e equidade, podemos ter histórias de vida condizentes com a mudança. Por esse motivo, ao entrevistar estudantes que estão buscando a não reprodução desses padrões, podemos entender quais ações podem ser realizadas a fim de proporcionar condições de mudanças de paradigmas, como na pergunta e nos dados que fazem parte do gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 – O que a escola poderia ter feito para evitar a evasão?

Fonte: dados de pesquisa organizados pelas pesquisadoras (2022).

A relação entre a escola e a família é fundamental para garantir um ambiente favorável ao aprendizado e ao engajamento dos estudantes. O contato regular entre escola e família permite o compartilhamento de informações importantes sobre o estudante.

Os pais podem fornecer informações sobre as necessidades, interesses e desafios específicos de seus filhos, permitindo que os educadores adaptem sua abordagem para melhor atender a cada estudante. Da mesma forma, os professores podem compartilhar informações sobre o desempenho acadêmico e comportamental dos alunos, possibilitando que os pais acompanhem e apoiem seu progresso.

Algumas das respostas foram: "Acho que a escola poderia ter entrado em contato com meus pais" (Sandra); "Talvez se me ajudassem mais como era na outra escola eu teria ficado"; "Eles poderiam ter conversado mais comigo para saber o motivo e depois teriam conversado com o professor para ele não fazer mais isso e chamar meus pais para tentarem falar comigo também" (Valdo).

Nesse sentido, evidenciamos mais uma vez a importância do modelo pedagógico relacional (Becker, 2001), em que o diálogo, um sistema de relações é instituído entre professor e estudante, procurando verificar as dificuldades encontradas no ambiente escolar para, em conjunto, buscar soluções para resolver os problemas.

Da mesma forma, a relação colaborativa entre escola e família cria uma parceria em prol do sucesso do estudante. Ao trabalharem juntos, pais e educadores podem identificar estratégias eficazes de apoio e intervenção, abordar desafios específicos e estabelecer expectativas claras. Essa colaboração fortalece o apoio ao estudante, criando um ambiente consistente e encorajador tanto na escola quanto em casa.

O envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos está intimamente ligado à sua motivação e sucesso acadêmico. O contato regular com as famílias permite que os educadores acompanhem o envolvimento dos pais e incentivem sua participação ativa nas atividades escolares, como reuniões de pais e professores, eventos escolares e projetos de voluntariado. Esse monitoramento e incentivo aumentam a probabilidade de que os pais estejam presentes e apoiem as necessidades educacionais de seus filhos.

Ao manter uma comunicação aberta com as famílias, os educadores podem identificar precocemente problemas que podem levar à evasão escolar. Dificuldades acadêmicas, problemas de comportamento, *bullying*, questões de saúde mental, entre outros desafios, podem ser detectados mais cedo e abordados de maneira adequada em colaboração com os pais. Atitudes como estas permitem a implementação de intervenções e apoio oportunos, reduzindo o risco de evasão escolar, tais como: fazer diagnósticos, adotar a escuta como estratégia para impulsionar os movimentos para a mudança e mostrar aos estudantes que eles são importantes, que fazem parte do processo, pois quando eles percebem e reconhecem que seus direitos e anseios são levados em conta e estão sendo respeitados como sujeitos socioculturais e históricos, suas trajetórias escolares tomam um novo rumo.

O contato próximo com as famílias cria um ambiente de apoio emocional para os estudantes. Quando os pais e os educadores trabalham juntos, os estudantes sentem-se valorizados

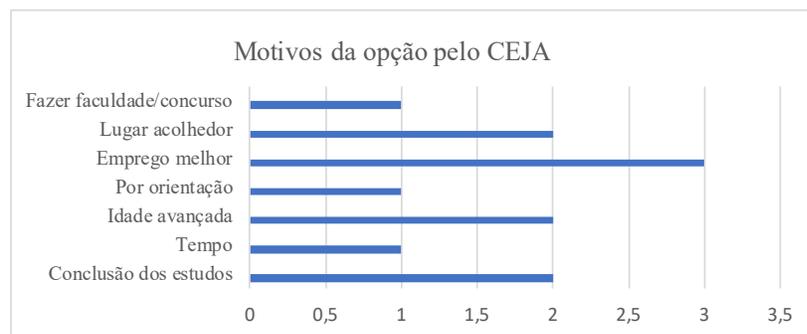
e compreendidos, o que fortalece sua autoestima e confiança. Essa conexão emocional contribui para a criação de um ambiente escolar acolhedor e seguro, reduzindo as barreiras emocionais, apoiando os estudantes, identificando os problemas precocemente, uma vez que ao trabalharem juntos, pais e educadores podem ajudar a garantir que os estudantes se sintam valorizados, motivados e apoiados em sua jornada educacional.

MOTIVOS PELA ESCOLHA DO CEJA

Destacamos ainda, mais uma das questões do roteiro de entrevista, base empírica deste texto, que enfatiza a importância fundamental da boa convivência na relação entre professores e alunos para a permanência na escola, no tocante à decisão de concluir os estudos no CEJA.

A Educação de Jovens e Adultos se mostra uma alternativa eficiente para as demandas dos estudantes jovens e adultos que não tiveram oportunidade de conclusão dos estudos na escola regular. Chamamos a atenção para a compreensão de que o CEJA é um lugar que acolhe e entende as necessidades desses alunos. E como motivos para a busca desta instituição encontra-se, para Vânia: “Por estar com idade avançada e querer muito um lugar acolhedor”. Marcelo também ressalta que “Por estar com idade avançada, o CEJA seria um lugar que eu me sentiria melhor para voltar a estudar e os professores, direção entendem mais nossas necessidades e colaboram para a gente aprender”. E, Juliano enfatiza que “[...] ter tempo para continuar meus estudos, esse era o meu problema. Tanto é que quando eu consegui me estabelecer num horário certo, fixo, foi que eu consegui retornar os estudos”.

Gráfico 5 – Motivos da opção pelo CEJA



Fonte: dados de pesquisa organizados pelas pesquisadoras (2022).

Para muitos alunos, a decisão de retornar à escola e concluir os estudos no CEJA está ligada a uma busca por realização pessoal. Eles reconhecem a importância da educação e desejam alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais. Completar a educação básica ou obter um diploma de ensino médio pode trazer um sentimento de satisfação pessoal e aumentar a autoconfiança.

Quase por unanimidade, nos dados coletados, há relação entre a retomada dos estudos e a busca de melhores empregos, já que a educação é frequentemente vista como um requisito básico para o acesso a empregos mais bem remunerados. Os alunos que escolhem o CEJA muitas vezes desejam melhorar suas perspectivas de carreira, adquirindo um diploma, uma certificação. Eles reconhecem que a conclusão dos estudos no CEJA pode abrir possibilidades para uma variedade maior de oportunidades de trabalho e progressão profissional.

Muitos estudantes do CEJA têm o desejo de adquirir novas habilidades e conhecimentos que lhes permitam enfrentar os desafios do mundo atual. Eles podem sentir a necessidade de aprimorar suas habilidades de leitura, escrita e matemática, além de buscar conhecimentos em áreas específicas, como informática, línguas estrangeiras ou empreendedorismo. O CEJA oferece a oportunidade de desenvolver essas habilidades e conhecimentos essenciais.

Cabe o destaque de que alguns alunos do CEJA são motivados pelo desejo de serem exemplos positivos para seus filhos. Eles reconhecem a importância da educação na vida de seus filhos e desejam mostrar a importância de buscar o conhecimento e os estudos. Ao concluir a educação básica ou obter um diploma de ensino médio, eles confirmam que a educação é valiosa e pode levar a um futuro promissor.

Em geral, estudantes do CEJA enfrentaram várias barreiras e desafios em suas vidas, como interrupção dos estudos, responsabilidades familiares, trabalho em tempo integral ou outras circunstâncias pessoais. Ao optarem por retornar à escola e concluir os estudos no CEJA, eles demonstram uma grande determinação e resiliência para superar essas dificuldades e buscar uma educação melhor para si mesmos. Eles veem a educação como um processo contínuo e valorizam a oportunidade de adquirir conhecimentos, habilidades e perspectivas que possam enriquecer suas vidas pessoais e profissionais. Os professores que atuam nessa etapa formativa devem ter um olhar diferenciado e atento, de modo a envolver os estudantes no processo de aprendizagem. Muitas vezes, para alcançar esse objetivo, necessitam reavaliar seus métodos, readaptar e, por vezes, traduzir e repensar suas estratégias pedagógicas *para* e *com* os estudantes jovens e adultos.

Sem deixar de considerar que esse movimento de autoavaliação dos processos educativos deve constituir e embasar o movimento da formação continuada, em serviço, entre os profissionais que atuam no CEJA. É fundante o ressignificar, revitalizar e de forma criativa e inovadora ousar propor percursos pedagógicos diferenciados.

Porém, tornar a prática pedagógica inovadora não é uma tarefa simples. Trata-se de um processo complexo, que demanda conhecimento, criatividade e flexibilidade. Demanda aprender a aprender. Não há uma receita nem moldes pré-definidos para tornar a prática dinâmica e inovadora. O caráter inovador das experiências

educativas está no diferencial que promovem no pensar e no fazer pedagógico. Eis o que constitui uma prática pedagógica inovadora. Inovar é pensar diferente; é propor alternativas pedagógicas diferenciadas que ultrapassem o lugar comum e rompam com a barreira do ensino convencional, promovendo, assim, a transformação da prática de ensino (Fiorese; Trevisol, 2021, p. 140).

O CEJA oferece um ambiente propício para o aprendizado dos estudantes, mas é preciso adotar estratégias específicas para estimular o engajamento e o desejo de aprendizagem do seu público. Os professores do CEJA devem reconhecer, valorizar as experiências, conhecimentos, vivências e sentimentos dos estudantes jovens e adultos. Eles devem criar um ambiente de respeito mútuo, no qual os estudantes se sintam valorizados e ouvidos. Ao reconhecer suas contribuições e respeitar suas opiniões, os professores demonstram que valorizam sua experiência de vida, o que pode motivá-los a se engajar mais ativamente no processo de aprendizagem.

Além disso, estabelecer um relacionamento de confiança com eles é essencial para motivá-los, bem como, criar um ambiente seguro e acolhedor, encorajando a participação ativa, ouvindo suas dúvidas e preocupações e oferecendo apoio.

Tais fatores são reforçados ao se questionar os estudantes do porquê permanecem estudando no CEJA:

Gráfico 6 - Motivos para permanência no CEJA



Fonte: dados de pesquisa organizados pelas pesquisadoras (2022).

Sandra ressalta que “a dedicação dos professores, a força que era passado para continuar os estudos, as falas sobre a importância de estudar, de ter mais conhecimento. Isso a motiva a estudar mais, a buscar conhecimento”.

É importante, pois, que os professores valorizem e reconheçam o progresso dos estudantes ao longo de sua jornada educacional. Manifestações como elogios, *feedbacks* construtivos e celebração de conquistas individuais e coletivas são importantes. A valorização do progresso reforça a autoestima e a autoconfiança dos alunos, incentivando-os a continuar se esforçando e perseguindo seus objetivos educacionais.

E, nesse sentido, os professores do CEJA devem reconhecer as responsabilidades e desafios que os alunos adultos enfrentam fora da sala de aula. Eles podem incorporar discussões e atividades que abordem questões relevantes para a vida dos estudantes, como trabalho, família, cidadania e questões sociais. Essa integração entre a realidade dos estudantes e o conteúdo do currículo torna a aprendizagem mais significativa e motivadora.

Novamente, destacou-se nas manifestações dos estudantes, a importância da relação entre os professores, estudantes, gestores, ao demonstrarem um olhar de entendimento e acolhimento desses jovens e adultos que estão em busca de suprir uma defasagem de escolaridade, seja por qualquer um dos motivos apresentados que os levaram a evadir-se da escola em idade obrigatória. Esse sentir-se acolhido é determinante para o acesso e a permanência desses sujeitos.

Neste sentido, é preciso que os estudantes sejam respeitados como seres humanos que possuem uma trajetória de vida, que os constituíram enquanto sujeitos históricos e culturais e que suas relações com o ambiente e com aqueles com os quais eles conviveram o transformaram no ser humano que eles hoje são, com seus anseios, suas opiniões.

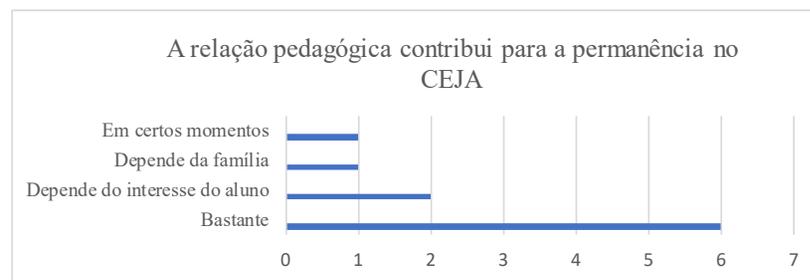
De acordo com Freire (2001, p. 97):

não se pode entender os homens e as mulheres, mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, mas como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também.

Como educadores e educadoras devemos promover uma educação libertadora e não domesticadora, que promova a “educação dos sonhos possíveis”, sonhos capazes de serem alcançados e realizados, que possam transformar a realidade dos estudantes, não meramente que seja a forma de transmitir saberes, conhecimentos científicos, mas que vá muito além das paredes de sala de aula.

No gráfico 7, mais alguns aspectos para confirmar a importância da relação pedagógica na permanência dos estudantes no CEJA.

Gráfico 7 – A relação pedagógica contribui para a permanência no CEJA



Fonte: dados de pesquisa organizados pelas pesquisadoras (2022).

Em síntese, os participantes também fizeram suas considerações a respeito da influência da relação pedagógica para a permanência dos estudantes no CEJA. Assim, seis dos sete entrevistados consideram que esta relação é muito importante.

A compreensão de Sandra é de que

Se o professor simplesmente está ali sem tanta vontade e só 'jogar' a matéria achando que o aluno tem a obrigação de saber aquilo ali, também faz com que dificulte nosso aprendizado e faça com que a gente vá se sentindo mais incapaz de aprender, que a gente não é tão, que a gente não consegue chegar lá, que a gente não consegue se formar.

Para Marcelo, a relação professor-aluno "É muito importante e incentiva a gente a continuar, porque muitas vezes você tem dificuldade, mas se o professor te ajuda e te motiva a gente vai em frente."

Valdo reitera que: "Claro, se não fosse pela ajuda deles eu não teria voltado."

De acordo com Vitor,

a convivência de uma forma saudável e boa entre os alunos e os professores e vice-versa é muito importante para que a gente possa seguir estudando com amor, com dedicação e realizando os sonhos que a gente tem, de crescer, de chegar e conquistar nossos objetivos.

Considerando esses aspectos, o professor possui um lugar de destaque para a convivência na escola. Sua postura afetiva, mediadora e ética, aliada a práticas pedagógicas que estimulem a participação, a cooperação e o respeito mútuo, contribuem para a construção de um ambiente escolar saudável e harmonioso. Ao assumir essa responsabilidade, o professor se torna um agente de transformação, capaz de influenciar positivamente a vida dos estudantes.

Ao tratar de uma temática da evasão e a permanência escolar, reiteramos a importância da compreensão das inter-relações das dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas na base destas decisões. As instituições escolares precisam deixar de reproduzir uma sociedade excludente e perpetuar um clima escolar que acolha os estudantes.

Para tanto, é essencial que o professor tenha uma formação fortalecida, reconhecendo seu papel como de um agente político e transformador da realidade, contribuindo para dar apoio e perspectivas de um futuro para os estudantes.

Cabral; Carvalho; Ramos (2004, p. 335), em um estudo sobre o relacionamento professor-aluno, destacam que

É preciso encontrar caminhos que conduzam a um relacionamento professor/aluno que contribua para diminuir a massa de excluídos e marginalizados, descontentes e miseráveis. É preciso provocar o debate, propor leituras, exercitar a dúvida, fazer da escola um espaço rico onde as revoluções se instalem e proporcionem mudanças reais de comportamento e atitudes. É preciso trabalhar com a linguagem, com símbolos, estabelecer a prática do diálogo, acima de tudo, pois o principal papel do professor é educar através do ensino.

CONCLUSÕES

Considerando o questionamento norteador deste texto que se voltou a analisar e discutir a respeito *do que pode estar na base das decisões de jovens em permanecer ou se evadir do contexto escolar*, embasando-nos no posicionamento de estudantes que frequentam o CEJA, e a apresentação do argumento de que a relação professor e estudante, a relação pedagógica, pode constituir-se um dos fatores a ser considerado nessa decisão, confirmamos pelos dados analisados o lugar e o potencial destas relações no cenário das decisões destes sujeitos. Mesmo no período de pandemia, a manutenção dos vínculos, mesmo online, entre professores e estudantes, foi essencial.

A relação entre professor e aluno desempenha um papel fundante no processo educativo, pois pode influenciar diretamente

o desenvolvimento do estudante e sua motivação para aprender. Desse modo, a afetividade emerge como um componente essencial para estabelecer um ambiente de respeito, acolhimento e confiança, capaz de contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

A afetividade compreende a expressão de sentimentos, a empatia, a valorização da singularidade de cada estudante e o estabelecimento de relações pautadas no respeito e na valorização mútua. Não há como negar como ela está intrinsecamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, pois as emoções e os vínculos afetivos estabelecidos exercem influência direta no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Nesse contexto, a construção de um ambiente afetivo na sala de aula, como em outros espaços institucionais, traz diversos benefícios para o processo educativo. Promove uma maior motivação e engajamento dos estudantes, uma vez que se sentem valorizados e acolhidos pelo professor, bem como, contribui para a construção de relações de confiança, favorecendo o estabelecimento de uma comunicação aberta e franca não somente com alunos mais jovens.

A conexão afetiva e emocional facilita a criação de redes de apoio social também *com* e *entre* os estudantes adultos. Essas redes fornecem suporte emocional, encorajamento mútuo e oportunidades de aprendizado conjunto. Ao compartilhar experiências, desafios e conquistas, os estudantes adultos se sentem parte de uma comunidade que os compreende e apoia, criando um sentimento de pertencimento que é essencial para a sua jornada educacional, proporcionando um clima favorável ao aprendizado, estimulando a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a autoestima, a empatia e a resiliência.

Quando se sentem emocionalmente conectados e apoiados, os estudantes adultos tendem a ter maior comprometimento com os estudos na busca por um crescimento pessoal e profissional.

Além disso, a afetividade também pode melhorar a capacidade de concentração, a memória e a capacidade de assimilar e aplicar o conhecimento adquirido.

Nesse sentido, para promover um ambiente que favoreça a aprendizagem, a convivência afetiva precisa ser fortalecida pela relação entre professores e estudantes. Ao criar projetos em grupo, debates e momentos de reflexão conjunta, o professor proporciona oportunidades para que os estudantes aprendam a trabalhar em equipe, a respeitar as ideias e opiniões dos colegas, e a valorizar a diversidade de habilidades e conhecimentos. Para tanto, é essencial que as instituições escolares incentivem a participação ativa destes em atividades coletivas, promovendo a colaboração, a solidariedade e o senso de pertencimento.

Outro aspecto importante se refere ao trabalho coletivo. O professor deve estar aberto ao diálogo com a família dos estudantes, estabelecendo parcerias e envolvendo os pais na vida escolar. A comunicação efetiva com as famílias fortalece os laços de confiança e colaboração, permitindo uma atuação conjunta na formação integral dos estudantes. As equipes gestoras, pedagógicas precisam levar em conta a individualidade dos discentes, suas necessidades, experiências e desafios, criando ambientes inclusivos, estabelecendo relações de confiança, oferecendo apoio, flexibilidade do currículo e valorizando a diversidade.

Afinal, ao reconhecer e valorizar sua individualidade, aplicando conteúdos relevantes e condizentes com a realidade, os professores e os agentes educacionais contribuem para o estabelecimento de um ambiente seguro, positivo e propício ao aprendizado, garantindo, assim o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta, 2008.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Copyright, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In.: BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CABRAL, F. M. S.; CARVALHO, M. A. V.; RAMOS, R. M. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 327-335, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/WKVZvxVPWfzjhTmPdhCCqR/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades de ensinantes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRA, N. N. F. **O perfil dos alunos e alunas da educação de jovens e adultos**: alfabetização e diversidade. 24 f. 2017. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Ensino Superior Franciscano, IESF, Paço do Lumiar, 2017.
- FIORESE, C. E.; TREVISOL, M. T. C. Práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior: relatos e análise de experiências em cursos de formação de professores. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 122-141, 27 ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/57827>. Acesso em: 01 set. 2023.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire**: Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- KLEIMAN, Â. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, [S. l.], v. 41, n. 144, dez. 2011.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

MACHADO, M. B. W.; NUNES, A. L. R. Alfabetização de Jovens e Adultos: uma reflexão. **Educação**, [S. l.], p. 47-60, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3682>. Acesso em: 6 dez. 2023.

OLIVEIRA, J. M. **Entre a evasão e a permanência escolar**: desafios de estudantes do ensino médio que frequentam a EJA. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGed, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.

PIAGET, J. La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY, G.; PERRÉS, J. (ed.). **Piaget y el psicoanálisis**. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994 [1962]. p. 181-189.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Trad. Octavio M. Cajado. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993 [1968].

SANTOS DEL REAL, A. **La Educación secundaria**: perspectivas de su demanda. 2000. Tesis (Doctorado Interinstitucional em Educación) – Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México, 2000.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R. P. Quem educa em um ambiente educacional? O legado piagetiano para pensar a convivência ética na escola e o papel da autoridade e do protagonismo infanto-juvenil. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, São Paulo, v. 9, n. especial, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7148>. Acesso em: 20 set. 2023.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, [S. l.], v. 11, edição especial, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.06.p123>. Acesso em: 20 jun. 2023.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F.; MARQUES, C. A. E.; SILVA, L. M. F.; MORO, A.; VIVALDI, F. M. C.; RAMOS, A. M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eaev27i64.3747>. Acesso em: 01 set. 2023.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, H. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1986.

6

Flávia Daniela Bosi Leal

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO ALTERNATIVA PARA A RETOMADA DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98850.6

INTRODUÇÃO

Desde 2020, temos vivenciado momentos de transformação social importantes, impulsionados pela pandemia do Covid-19, que, além de promoverem importantes debates acerca da saúde, também abriram espaços para novas reflexões sobre a importância da aprendizagem escolar, tendo em vista os quase dois anos em que muitos estudantes ficaram afastados dessa estrutura em sua completude: a escola, a sala de aula, os demais colegas estudantes, os professores e agentes educacionais.

Nesse tempo de distanciamento social, novos métodos foram utilizados e outras formas de ensino foram adaptadas a partir de ferramentas digitais, as quais possibilitaram o estabelecimento de um regime de ensino emergencial remoto, e este se tornou o ambiente escolar ao longo de todo o período pandêmico. Contudo, embora os meios de comunicação e as ferramentas tenham sido alteradas, adaptadas e, de certo modo, impostos novos formatos, não haveria como modificar os sujeitos envolvidos e o objetivo que os reúne em torno da escola: a aprendizagem.

Hoje, considera-se que a situação pandêmica foi superada, no entanto, há de se perceber que continuamos a conviver com os efeitos gerados, e, por isso, é factível conceber que estamos, ainda, em um processo de transição no qual tais impactos estão sendo avaliados em várias frentes, e, no que tange a educação, as propostas para solucionar o déficit educacional registrado são, não apenas necessárias, mas, primordiais, para que a sociedade se restabeleça.

Nesse sentido, a contribuição deste capítulo é apresentar uma alternativa para a recuperação da aprendizagem no ambiente escolar a partir da aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Propomos a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel como possibilidade de abordagem para a retomada da aprendizagem escolar, porque sua perspectiva de ensino se revela frutífera também em contextos adversos, ou até mesmo em situações de crise, como o caso da Pandemia do Covid-19, pois parte de uma premissa básica que sempre irá existir, independentemente do ambiente educacional utilizado, já que, segundo Ausubel (1963), **o fator isolado mais importante para a aprendizagem, é aquilo que o aprendiz já sabe.** Ou seja, o “ingrediente” primordial para a construção de uma aprendizagem significativa é justamente aquilo que cada indivíduo já possui como bagagem adquirida em sua estrutura cognitiva, e esse é um recurso que, como já foi dito, pode ser utilizado nos mais diversos cenários educativos.

Independentemente do ambiente em que se encontra a estrutura escolar, a aprendizagem precisa ser desenvolvida. Por isso tantos agentes se formam nas mais diversas áreas da educação, e, sobretudo, é para isso que se formam os professores. Tais profissionais atuarão a fim de colaborar com o processo de aprendizagem de um terceiro, que na estrutura escolar se denomina aluno, e aqui o chamaremos também de estudante ou, de forma mais fidedigna ao termo empregado por Ausubel, aprendiz, designando todo aquele sobre o qual as abordagens a respeito da aprendizagem poderão ser aplicadas.

Sendo assim, a partir de uma perspectiva cognitiva de aprendizagem, será possível utilizar, a princípio, os conhecimentos oferecidos pelos próprios aprendizes, mas isso não ocorre de forma automática. É a atuação intencional do professor que tornará esses recursos propícios para a consolidação de uma aprendizagem significativa, a partir de sua prática educativa, ou seja, por meio da sua abordagem de ensino.

Considerando que cada sujeito na condição de aprendiz é uma unidade, para que seu processo de aprendizagem possa ser

orientado por um terceiro, no caso, o professor, é indispensável que este considere as especificidades do indivíduo com o qual irá se relacionar, compreendendo e agindo a partir do conhecimento das características próprias do período de desenvolvimento e do contexto no qual ele está inserido, conforme discutido por Piaget em sua Epistemologia genética.

Assim, considerar uma abordagem de aprendizagem que compreenda os processos peculiares a cada indivíduo e que se demonstre perene em meio às mais diversas circunstâncias e ferramentas sob os quais a educação pode vir a ser submetida, seja por uma necessidade específica do estudante (cognitiva, geográfica, social) ou devido a uma situação generalizada e global, como foi o caso da pandemia do Covid-19, pode ser um caminho para garantir que a escola seja um ambiente propício para a construção e reconstrução da aprendizagem, quando marcada por períodos de crise.

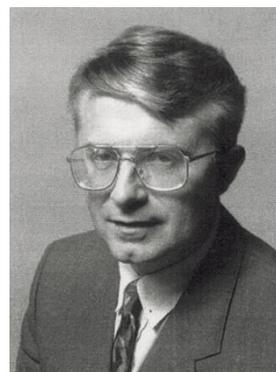
Muito se fala sobre as diversas formas e ambientes não formais que são propícios à aprendizagem, e, de fato, a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pode ser observada em múltiplos contextos, nosso objetivo aqui, no entanto, é oferecer um ferramental didático que possibilite uma atuação mais efetiva no processo de educação formal, o qual é direito de todo cidadão brasileiro.

É importante salientar que, a educação formal não se restringe ao seu ambiente físico, por isso se faz necessária uma perspectiva de ensino que permita ultrapassar os muros da escola, oferecendo caminhos para que a capacidade de perceber, compreender e elaborar um conhecimento seja facilitada em ambientes presenciais ou remotos. E a Teoria da Aprendizagem Significativa possui todos esses atributos e ainda tem a vantagem de dialogar com as Teorias de Piaget, de modo que conhecer essa abordagem é um grande diferencial para que os professores possam resgatar a aprendizagem no pós-pandemia.

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL: DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi desenvolvida por David Ausubel, que se graduou em Medicina e Psicologia, publicando sua tese de doutorado em Psicologia do Desenvolvimento. Aposentou-se de sua carreira acadêmica em 1973, e realizou várias cátedras ligadas à Psicologia e Psiquiatria em diferentes universidades, nos Estados Unidos, no Canadá, na Suíça, na Itália e na Alemanha. Na psiquiatria, seus interesses estiveram voltados à psicopatologia geral, desenvolvimento do ego, toxicodependência e psiquiatria forense, e, além de trabalhos sobre esses temas, realizou estudos extensivos sobre psicologia do desenvolvimento e psicologia educacional.

Figura 1 – David Ausubel



Fonte: Fernandes (2011).

Seu interesse peculiar pela área da educação esteve ligado também às suas experiências pessoais. Nascido em Nova Iorque, no Brooklin, em 1918, filho de família judia de baixa renda, vivenciou em sua infância o movimento de grande migração judaica para a

América, onde, só no período de 1905 a 1914, 700 mil judeus foram para os Estados Unidos da América, como aponta Distler (2015), em seu artigo. O autor insere também uma situação narrada por Michael Gold no romance *Judeu sem Dinheiro*, para representar o tipo de educação vivenciada por Ausubel em sua infância.

A escola era cárcere de meninos. O crime de todos é a pouca idade e por isso os carcereiros lhe dão castigos [...]. O professor escandalizou-se com um palavrão que eu, patife de seis anos, empreguei certo dia. Com sabão de lixívia lavou-me a boca. Submeti-me. Fiquei em pé num canto o dia inteiro, para servir de escarmento a uma classe de cinquenta meninos assustados [...] (Gold, 1944 *apud* Distler, 2015, p. 193).

Sua prática clínica como psiquiatra, seus estudos e pesquisas como professor reiteraram sua experiência pessoal de insatisfação com as condições que a escola oferecia para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Essa constatação levou-o a investigações na área educacional e a publicações sobre psicologia educacional (1968) e aprendizagem na escola (1969). Sua Teoria da Aprendizagem Significativa (1963) recebeu da Associação Americana de Psicologia o Prêmio Thorndike, em 1976, pelas ilustres contribuições psicológicas à educação.

Ausubel considera o desenvolvimento **biológico** e **psicológico**, de modo que não se restringe aos recursos que compõem a estrutura cognitiva do aprendiz, concebida como organização e conteúdo total ou particular de uma área de conhecimento de um indivíduo. Segundo ele, **a aprendizagem significativa acontece quando o aluno compreende o que é ensinado e elabora os dados adquiridos, e isso envolve também sua estrutura psicológica e vivência social.**

O objetivo de considerar a aprendizagem significativa em abordagens de ensino é buscar uma aprendizagem duradoura, na qual os conteúdos sejam retidos e se tornem disponíveis na estrutura

cognitiva a longo prazo, e, para Ausubel, isso só é possível com a aquisição de significados por parte do aprendiz.

Figura 2 – Nuvem de palavras



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel se propõe a contribuir, em especial, com a educação formal no seu papel de promover o conhecimento através do ensino por meio da **relação professor-aluno**. Sendo assim, defende que a aprendizagem escolar, predominantemente verbal, pode promover a aprendizagem significativa por recepção, mesmo em situação de apresentação expositiva dos conteúdos em sala de aula, sem que este se configure em um processo passivo.

Como é óbvio, não é necessário referir que a aquisição e a retenção de conhecimentos não estão necessariamente restringidas aos contextos de instrução formais das escolas e universidades, onde professores e alunos interagem de formas estereotípicas, tendo em vista sobretudo este objetivo. De fato, a aquisição e a retenção de conhecimentos são atividades profundas e de toda uma vida, essenciais para o desempenho competente, a gestão eficiente e o melhoramento das tarefas quotidianas. Os processos psicológicos idênticos subjacentes à

aquisição e à retenção formais do conhecimento também podem ocorrer de modo informal, através da leitura sistemática e, até mesmo, não sistemática, da televisão educacional, do discurso oral intelectual, etc. **Contudo, é inegável que o melhor âmbito para a utilização e melhoramento sistemáticos da aprendizagem por recepção e da retenção significativas – para a aquisição e a retenção de conhecimentos – reside nas práticas de instrução formais das escolas primárias e secundárias e das universidades** (Ausubel, 2000, p.11, grifo nosso).

Assim, Ausubel não nega a diversidade de meios para a aquisição do conhecimento, mas defende os espaços formais de educação como o ambiente mais propício para se desenvolver uma aprendizagem significativa.

Conforme Ausubel (2000) explica no prefácio do seu livro *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*, nas décadas de 1960 e 1970, com a grande popularidade das teorias da aprendizagem por descoberta, a Teoria da Aprendizagem Significativa também se revelou como um contraponto teórico, afirmando que não necessariamente a aprendizagem por descoberta se configura em uma aprendizagem ativa, e que **a aprendizagem por recepção em sala de aula é significativa e ocorre por um processo ativo, que exige ação e reflexão por parte do aprendiz.**

Contudo, para que essa seja uma premissa válida, será necessário que o professor adote uma abordagem de ensino na qual os conteúdos são apresentados de forma intencional, elaborados com a finalidade de promoverem uma experiência significativa na aprendizagem, partindo de uma linguagem adequada e promovendo a estruturação conceitual dos conteúdos conectando-os com os conhecimentos e competências que o estudante já possui.

Moreira (1995) afirma que existem pontes cognitivas, explicadas por Ausubel como sendo os elos entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve aprender, que irão se interligar para acontecer uma

aprendizagem significativa. E é por isso que em sua Teoria da Aprendizagem Significativa, o autor reitera que se tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria que **o fator singular mais importante que influencia na aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece.**

Portanto, não se pode considerar o aluno como uma folha em branco ou uma tábula rasa, como defende John Locke (1991), em seu livro *Ensaio acerca do entendimento humano*. **O professor deve descobrir o que o aluno já sabe, e basear nisso os seus ensinamentos, para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.**

Quando se refere a “aquilo que o aprendiz já sabe” – conhecimento prévio, Ausubel o considera tendo em vista a formação da estrutura cognitiva do indivíduo. Essa estrutura é composta por determinados conteúdos dispostos segundo uma organização específica e hierárquica de conhecimentos, que poderão ser relevantes para a aprendizagem de uma nova informação.

Isso significa que os conteúdos irão se organizar em uma dada disposição, de acordo com o que cada indivíduo determinar que para ele será o significado real de um aspecto do conhecimento, e nesse ponto é válido destacar que, como explica Moreira (2006a), **o significado real para o indivíduo, é o significado psicológico, que emerge quando o significado potencial, aquele que se encontra no material de aprendizagem, converte-se em conteúdo cognitivo diferenciado e idiossincrático.**

Esse processo acontece justamente ao se relacionar um novo conteúdo aos conhecimentos prévios do aprendiz, mas essa integração não poderá acontecer de qualquer maneira, por isso Ausubel definiu que a interação deverá ocorrer de forma **substantiva e não arbitrária.**

No contexto da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, a expressão *de forma substantiva* refere-se ao processo

pelo qual o novo conhecimento se relaciona de **maneira relevante** com os conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Isso implica que a assimilação do novo conteúdo ocorre através da **identificação de conexões lógicas e significativas entre as informações prévias e as novas**, resultando em uma compreensão mais profunda e integrada.

O termo *de forma não arbitrária* enfatiza a importância de estabelecer relações que **não são meramente casuais ou aleatórias entre os conceitos**. Em vez disso, a interação entre o conhecimento anterior e o novo conhecimento deve ser deliberada e **fundamentada em relações que façam sentido, criando uma base sólida para a construção de significados consistentes e duradouros**. A este processo, Ausubel (1982) denomina **ancoragem**.

O PROCESSO DE ANCORAGEM E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Para ancorar a nova informação, a fim de que ela se consolide, é necessário relacioná-la com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, o qual Ausubel denomina de *conceito subsunçor*, de modo a promover a aprendizagem significativa.

Assim, os conhecimentos prévios capazes de se relacionar com novas informações de forma significativa são os chamados de *subsunçores*, e o processo por meio do qual ocorre tal interação, denomina-se *ancoragem*.

Para Ausubel (1968b), é preciso não somente considerar a estrutura cognitiva dos alunos, mas também a relevância dos conteúdos para eles. Ou seja, a fim de promover uma aprendizagem significativa, é preciso dar atenção ao conteúdo e à estrutura cognitiva, procurando *combinar* os dois. É necessário fazer uma análise do conteúdo para identificar conceitos, ideias, procedimentos básicos que,

de algum modo, foram assimilados de forma significativa pela estrutura cognitiva do aprendiz, e concentrar neles o esforço de ensino.

É importante, contudo, oferecer ao estudante, prioritariamente, as informações necessárias, de forma a facilitar a organização cognitiva e não o dificultar com excessos de informações que podem promover desordem e confusão acerca das temáticas abordadas. Para que isso aconteça, ao professor, é indicado que busque uma forma explícita de relacionar os aspectos mais importantes de uma nova informação aos aspectos especificamente relevantes de estrutura cognitiva do aprendiz a partir da **identificação dos conceitos organizadores básicos** (Moreira, 2006a): conceitos anteriores que são necessários para o entendimento de um novo conteúdo e que deverão ser transformados em conhecimentos subsunçores para que a nova informação seja ancorada, e assim o indivíduo possa aprender com significado.

O grande ganho desse processo de ancoragem da nova informação é que ele resulta em crescimento e modificação também do conceito subsunçor. Segundo Moreira (2006a) isso significa que os subsunçores existentes na estrutura cognitiva podem ser ampliados e bem-desenvolvidos, ou limitados e pouco desenvolvidos, dependendo da frequência com que ocorre a aprendizagem significativa em conjunto com um dado subsunçor.

O desenvolvimento cognitivo é, segundo Ausubel, um processo dinâmico no qual novos e antigos significados estão, constantemente, interagindo e resultando em uma estrutura cognitiva mais diferenciada, a qual tende a uma organização hierárquica, na qual conceitos e organizações mais gerais ocupam o ápice da estrutura e abrangem, progressivamente, proposições e conceitos menos inclusivos, assim como dados factuais e exemplos específicos (Moreira, 2006a, p. 40).

Esse processo colabora para o desenvolvimento de uma aprendizagem que perdura ao longo do tempo e se mantém

constante, uma vez que toda estrutura prévia já adquirida é considerada na obtenção de novos conhecimentos, de modo que a estrutura cognitiva passa a ser utilizada de forma intencional no processo de aprendizagem.

Além da utilização estratégica da estrutura cognitiva, ainda convém lembrar que é necessário ter clareza do que realmente se quer ensinar e quais objetivos se deseja alcançar dentro do currículo programado para cada ano/ciclo. Para Moreira, Caballero e Rodríguez (1997, p. 36),

[...] é indispensável uma análise prévia daquilo que se vai ensinar. Nem tudo que está nos programas e nos livros e outros materiais educativos do currículo é importante. Além disso, a ordem em que os principais conceitos e ideias da matéria de ensino aparecem nos materiais educativos e nos programas muitas vezes não é a mais adequada para facilitar a interação com o conhecimento prévio do aluno. A análise crítica da matéria de ensino deve ser feita pensando no aprendiz. De nada adianta o conteúdo ter boa organização lógica, cronológica ou epistemológica, e não ser psicologicamente aprendível.

Contudo, para que tal abordagem possa ser utilizada, deve ocorrer a atuação de um agente para a elaboração de materiais propícios para a aprendizagem significativa, o que Ausubel chamou de materiais potencialmente significativos. E, aqui, não estamos falando dos livros didáticos ou apostilas. É necessário que emergja um agente que possa compreender aquilo que o aprendiz já sabe (desvelar os conhecimentos subsunçores existentes), e apontar um caminho para a construção dos conhecimentos subsunçores, quando estes ainda não estiverem presentes na estrutura cognitiva. Nesse sentido, no ambiente formal de aprendizagem, mais uma vez, é o professor que desenvolve esse papel, e por isso sua atuação se torna fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa em sala de aula, junto aos estudantes.

Deve-se compreender, portanto, que para alcançar uma aprendizagem significativa, partiremos de premissas que se diferem da aprendizagem mecânica, embora Ausubel (2000) deixe claro que não existe uma relação de dicotomia entre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa, podendo, serem elas, sequenciais no processo de aprendizagem do indivíduo.

Assim, a aprendizagem mecânica pode ser entendida como aquela em que novas informações são incorporadas à estrutura cognitiva do aprendiz de maneira que *não* promova uma interação com os conceitos relevantes já existentes, para *não* serem atribuídos significados a elas, e, muito embora elas possam ser armazenadas, isso acontecerá de maneira arbitrária e literal, que pouco vai contribuir para a elaboração e diferenciação da estrutura já existente. O fato comum de um estudante afirmar saber o conteúdo, mas não ser capaz de resolver problemas ou questões que impliquem usar ou transferir os conhecimentos adquiridos, segundo Moreira (2006a), está ligado a uma aprendizagem mecânica.

Contudo, a aprendizagem mecânica poderá atuar sequencialmente na aprendizagem significativa, nos casos em que não existem os subsunçores necessários para que o novo conhecimento possa se ancorar, e isso acontece principalmente quando é proposto ao aprendiz um novo corpo de conhecimento.

A nova informação poderá ser apresentada e armazenada mecanicamente, no entanto, para que esse conhecimento se amplie e se torne significativo, a estrutura criada deverá ser utilizada por outros elementos que possam se ancorar de forma significativa, promovendo assim, também, uma ampliação e significação do conceito subsunçor que fora gerado de forma mecânica (Moreira, 2006a).

Para realizarmos um paralelo às características apresentadas como aprendizagem mecânica, diferentemente, na aprendizagem significativa a nova informação é incorporada e assimilada, indo para

além de uma simples associação, uma vez que foi integrada de uma maneira não arbitrária e não literal, de modo a promover uma diferenciação, elaboração e estabilidade, também no que diz respeito aos subsunçores preexistentes.

A interação cognitiva entre conhecimentos novos e prévios é a característica chave da aprendizagem significativa. Para achar pontos de ancoragem para novas ideias e conceitos, é necessário estar atento em descobrir e mapear quais são os conceitos subsunçores necessários para que o novo conhecimento seja ancorado e incorporado de modo significativo.

CONHECIMENTOS SUBSUNÇORES: O PAPEL DO PROFESSOR EM IDENTIFICAR E CONSTRUIR

Para compreender quais são os subsunçores existentes, o professor pode **recorrer a testes significativos**, diálogos direcionados e à elaboração de perguntas estrategicamente construídas, considerando aquilo que o professor acredita ser necessário que o aluno saiba para utilizar como ancoradouro. E isso também envolve **avaliar quais são os conceitos basilares de uma determinada matéria de ensino e verificar se eles estão presentes na estrutura cognitiva do aluno.**

Assim, para ensinar de acordo com o que o aluno sabe, consideram-se os seguintes passos:

- i. Identificar os conceitos organizadores básicos do que será ensinado;
- ii. Identificar quais desses organizadores básicos já estão presentes na estrutura cognitiva do aluno como conhecimentos prévios;

- iii. Utilizar os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva do aluno como conhecimentos subsunçores, que poderão ancorar as novas informações;
- iv. Construir, juntamente com o aluno, os subsunçores que não estiverem disponíveis.

Assim, para a construção da aprendizagem significativa em sala de aula, Ausubel (2000) indica o uso de **organizadores prévios**, ou seja, materiais iniciais, que devem ser introduzidos antes do material geral, para servir de **ligação entre o que o aluno já sabe e o que deve saber**. Esses organizadores prévios facilitarão a compreensão dos conceitos, e atuarão como ancoradouros provisórios, que serão utilizados enquanto os conceitos subsunçores ainda não foram desenvolvidos.

Deste modo, dentre as condições para que a aprendizagem significativa aconteça, se destaca a apresentação de um **material potencialmente significativo**. Ou seja, o material aprendido precisa ser relacionável, incorporável à estrutura cognitiva do aprendiz por meio de seus subsunçores, como explica Moreira (2006a, p. 19):

Quanto à natureza do material, ele deve ser 'logicamente significativo' ou ter 'significado lógico', isto é, suficientemente não arbitrário e não aleatório, de forma que possa ser relacionado de forma substantiva e não arbitrária, a ideias, correspondentemente relevantes, que se situem no domínio da capacidade humana de aprender.

Outro fator relevante é a **disposição do aprendiz para relacionar o novo material à sua estrutura cognitiva**, além de ter à disposição os conceitos subsunçores específicos com os quais o novo material será relacionado. Caso não existam tais premissas, a aprendizagem acontecerá de forma mecânica.

A fim de confirmar se a aprendizagem ocorreu de forma significativa, é necessário assegurar que os significados foram

incorporados com clareza e precisão, para poderem ser diferenciados de tal modo que o aprendiz seja capaz de transferir o conhecimento utilizando-o em situações distintas. Ou seja, simplesmente ao se perguntar sobre alguns conceitos básicos, a resposta pode ser dada de forma mecânica, o que não vai garantir que a aprendizagem tenha sido significativa. Para tal, a pergunta de checagem deverá ser elaborada de forma que, para respondê-la, o aluno necessitará ter **clareza** do conceito aprendido, **precisão** sobre o que se trata, **diferenciá-lo** de outras definições e situações similares, e ainda conseguir se **expressar** com suas palavras.

A fim de verificar se a aprendizagem foi significativa, o professor pode aplicar as avaliações significativas, conforme indicado no início desta seção. Contudo, cabe complementar que, devido a uma longa experiência em realizar exames tradicionais, os alunos se habituaram a memorizar proposições, fórmulas, causas, exemplos, explicações e até mesmo maneiras de resolver problemas típicos. E, para fugir a essa lógica, Ausubel (2000) indica elaborar a testagem por meio de *questões-problema* com situações novas e não familiares, que requeiram máxima transformação do conhecimento adquirido.

A solução de problemas é um método válido e prático para buscar evidências de uma aprendizagem significativa. Também se demonstrou eficaz solicitar ao estudante que diferencie ideias relacionadas, mas não idênticas, ou que identifique os elementos de um conceito ou proposição em uma lista contendo elementos de outros conceitos similares. Além disso, é possível propor ao aprendiz uma tarefa que dependa da utilização de outros conceitos, os quais ele só terá disponível em sua estrutura cognitiva se tiver aprendido de forma significativa.

Em síntese, no enfoque cognitivista da teoria, um papel fundamental do professor é identificar os conceitos básicos necessários de uma matéria de ensino, verificar os conhecimentos prévios subsunçores para ancorar as novas informações, e desenvolver um

material potencialmente significativo. Nesse processo, professor e aluno constroem juntos, mas têm responsabilidades distintas. O professor é responsável por averiguar se os significados captados pelo estudante são aqueles compartilhados pela comunidade de usuários da matéria de ensino. O aluno, por sua vez, é responsável por verificar se os significados captados são aqueles pretendidos pelo professor e relacioná-los de forma substantiva e não arbitrária em sua estrutura cognitiva.

Se houver compartilhamento de significados, o aluno estará pronto para decidir se quer aprender significativamente ou não. A aprendizagem requer reciprocidade de comprometimento, e nesse aspecto, aprender de maneira significativa está a cargo do aluno e não pode ser delegada ao professor, mas pode ser estimulada e ensinada por ele.

TIPOS DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A TEORIA DA ASSIMILAÇÃO

Na Teoria da Aprendizagem Significativa, Ausubel (1968a) destaca três tipos de aprendizagem: a *representacional*, a *de conceitos* e a *proposicional*, e devemos lembrar que, independentemente do tipo, o processo de aquisição da aprendizagem deve resultar em mudança e ampliação dos elementos, tanto da nova informação, como da ideia relevante anterior a qual serviu de ancoradouro, ambas se constituindo em novo aprendizado.

A *aprendizagem representacional* é o tipo mais básico de aprendizagem, pois se relaciona principalmente com a palavra. O signo (palavra), que representa um objeto, passa a ter uma relação direta com ele, uma vez que o aprendiz entra em contato com aquele determinado objeto fisicamente.

Para exemplificar, Moreira (2006a) usa o exemplo da palavra bola. Quando o aprendiz concebe um objeto, como uma bola, por exemplo, de tal modo que, basta dizer algo a respeito do mesmo e a imagem do que a palavra representa já é formada como uma representação com significado na estrutura cognitiva do aprendiz, dizemos que ocorreu uma aprendizagem representacional.

A aprendizagem de conceitos, de certo modo, pode ser considerada uma aprendizagem representacional por também trabalhar a relação entre signo, objeto e o significado que se forma na estrutura cognitiva do aprendiz. Contudo, no caso da aprendizagem conceitual, Moreira (2006a) explica que a definição de Ausubel pressupõe compreender os conceitos tendo em vista os seus atributos criteriosais, designados em uma dada cultura, e representados por algum signo ou símbolo aceito, podendo ser eventos, situações, objetos ou até mesmo propriedades.

Retornemos ao exemplo da bola, mas agora, na aprendizagem de conceitos, a relação se dará por meio da equivalência entre símbolos e atributos criteriosais comuns e mais amplos, que poderão derivar múltiplos exemplos de referentes, como bola de basquete, bola de vôlei, bola de sabão, inclusive, se associando também a outros subsunçores que não estariam necessariamente ligados ao signo bola, a princípio, por isso dizemos que essa aprendizagem se produz na medida em que se amplia o vocabulário, e então o aprendiz passa a distinguir as coisas por meio de seus atributos.

A aprendizagem proposicional se apresenta como uma variante ainda mais complexa da aprendizagem, isso porque exige do aprendiz que ele realize uma combinação não de palavras isoladas, mas associando e relacionando palavras de cunho denotativo e conotativo, de modo a construir uma proposição, na qual os significados das palavras vão além do mero conceito que representam, e se ampliam a uma interpretação semântica mais elaborada e algumas vezes figurativa.

Para que possamos compreender a complexidade que se dá na interação dos conhecimentos e as transformações que ocorrem na estrutura cognitiva do aprendiz à medida que ele incorpora novas aprendizagens e amplia o significado dos seus conhecimentos subsunçores, é cabível dedicarmo-nos na compreensão da teoria da Assimilação.

Ausubel (2000) denominou de *Teoria da Assimilação*, essa relação que ocorre justamente quando um conceito é relacionado e assimilado como extensão de uma ideia anterior, ampliando as concepções acerca de determinado conceito, de modo que mesmo o subsunçor é modificado, ou seja, a interação da nova informação com o subsunçor, além de dar significado ao novo conhecimento, modifica e amplia o próprio conceito subsunçor que o ancorou.

O autor apresenta ainda o conceito de *assimilação obliteradora*, que seria como um segundo estágio da assimilação, no qual as novas informações se tornam espontâneas, e, progressivamente, menos dissociáveis de seus subsunçores, até que não sejam mais redutíveis como entidades individuais, e é nesse ponto que pode ocorrer a *aprendizagem proposicional*.

É importante ressaltar que, embora a aprendizagem significativa faça parte do arcabouço das teorias cognitivas, **Ausubel não emprega o termo assimilação no mesmo sentido usado por Piaget**, conforme explica Moreira (2006a, p. 32).

Segundo Novak (1977b), a assimilação no sentido ausubeliano difere do conceito piagetiano de assimilação de duas maneiras: a) na concepção de Ausubel, o novo conhecimento interage com conceitos ou proposições relevantes específicas existentes na estrutura cognitiva, e não com ela, como um todo (embora, de alguma forma, toda ela esteja envolvida porque, afinal, esses conceitos ou proposições específicos fazem parte da estrutura cognitiva); b) conforme Ausubel, a assimilação é um processo contínuo e modificações relevantes na aprendizagem

significativa (ou uso do conhecimento em situações problemas) ocorrem, não como resultado de períodos gerais de desenvolvimento cognitivo, mas de uma crescente diferenciação e integração de conceitos específicos relevantes na estrutura cognitiva. Tanto Ausubel quanto Piaget, no entanto, concordam que o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico e que a estrutura cognitiva está sendo constantemente modificada pela experiência.

Ausubel faz ainda uma distinção quanto às formas como a nova informação se relaciona com o subsunçor em mais três tipos de aprendizagem significativa: a *subordinada*, segundo a qual a nova informação estabelece uma subordinação com o conceito subsunçor, e pode ser classificada em *derivativa* ou *correlativa*. A aprendizagem *subordinada derivativa* ocorre quando o novo material aprendido irá se relacionar com os subsunçores como se fosse uma extensão ou derivação. Moreira (2006a, p. 33) faz uma ilustração a partir do exemplo do conceito de campo, extraído da física:

[...] aprender que se pode falar em campo de temperaturas, campo de pressões, campo de energias, poderia ser um caso de aprendizagem subordinada derivativa para alunos que tivessem bem claro e diferenciado, em sua estrutura cognitiva, o conceito de campo e, particularmente, o de campo escolar.

Já na *aprendizagem subordinada correlativa*

[...] o material é aprendido como uma extensão, elaboração, modificação ou qualificação de conceitos ou proposições previamente aprendidos. Ele é incorporado por interação com subsunçores, mais inclusivos, contudo, seu significado não está implícito e não pode ser adequadamente representado por esses subsunçores. Este é o processo pelo qual, mais tipicamente, um novo conteúdo é aprendido (Moreira, 2006a, p. 33).

Para ilustrar, tomemos um exemplo na área da biologia, no qual o objetivo final é compreender a taxonomia e a hierarquia dos diferentes grupos, como reinos, filos, classes, ordens, etc.

A *aprendizagem subordinada correlativa* pode ser observada na prática pelo fato de que, antes de explorar a classificação, os alunos começam aprendendo sobre a diferença entre organismos unicelulares e multicelulares, para, depois, serem capazes de diferenciar os tipos de células (como células procarióticas e eucarióticas, células animais e vegetais), e, somente após essa sequência, quando os alunos já são capazes de classificar os organismos multicelulares, é que será introduzido o conceito mais amplo e taxonomia.

Ausubel distingue também a *aprendizagem superordenada*, cujo conceito novo é mais geral e mais inclusivo que os conceitos subsunçores já existentes; então, é a nova informação que incorpora os subsunçores, por isso existe uma superordenação, e a nova informação incorpora o que já existia na estrutura cognitiva; e a *aprendizagem combinatória*, que ocorre quando não é por subordinação nem superordenação, pois não interage necessariamente com os conceitos específicos, mas sim com aqueles mais amplos e relevantes de uma maneira geral dentro da estrutura cognitiva do aprendiz. Ela pode ocorrer por meio do uso das analogias, uma vez que existe algum tipo de combinação, e a informação nova utiliza esse arcabouço como um organizador prévio.

Quando ocorre a aprendizagem por subordinação, mas a nova informação interage e se ancora nos subsunçores de forma progressiva, de modo que vai ampliando os significados dos próprios subsunçores, e vai sendo incorporada à rede de significados em que se relaciona na estrutura cognitiva do aprendiz, dizemos então que ocorreu uma *aprendizagem por diferenciação progressiva*.

Pode ocorrer também uma recombinação de elementos que já existiam previamente na estrutura cognitiva do aprendiz, de modo que a ideia inicial, o subsunçor, será reconciliado, reorganizando o conceito anterior devido a uma nova informação, e nesse caso Ausubel (2000) denomina a *aprendizagem de superordenada e combinatória*.

Compreender cada um desses tipos de aprendizagem poderá colaborar com o processo de elaboração de explicações e materiais significativos, porém, não é necessário que o professor se atenha a isso, em uma primeira instância, pois todos os tipos de aprendizagem aqui citados, como já foi dito, e, vale reforçar, parte do pressuposto básico de que, para que ocorra uma aprendizagem significativa, é necessário criar pontes entre as novas informações e conceitos já incorporados pelo aprendiz, seja de forma subordinada, superordenada, combinatória ou por diferenciação progressiva.

APRENDIZAGEM VERBAL RECEPTIVA SIGNIFICATIVA

Ausubel (2000), no prefácio do seu livro *Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva*, conta que a primeira tentativa empregada por ele em desenvolver uma teoria cognitiva de aprendizagem significativa em oposição a uma aprendizagem verbal por memorização ocorreu em sua primeira obra: *The psychology of meaningful verbal learning*, de 1963.

Em termos gerais, Ausubel focaliza sua teoria na aprendizagem cognitiva, ou, mais especificamente, na aprendizagem significativa, e sendo ainda mais específicos, podemos dizer que **Ausubel nos traz uma teoria da aprendizagem verbal receptiva significativa**, e essa característica colabora para sua boa aplicação em contexto de educação formal, na qual o professor é um agente promotor do conhecimento e poderá atuar de maneira decisiva para que a aprendizagem em sala de aula seja significativa.

E para contrapor a uma possível tendência de se compreender o ensino expositivo e de aprendizagem por recepção como verbalismo vazio e que incita a memorização, Ausubel (2000) explica que o problema não está nesta abordagem, mas sim no modo como ela é empregada, e elucida **quatro práticas verbais expositivas que devem ser evitadas**: (i) Utilizar técnicas verbais complexas com

alunos que ainda estão em estágios cognitivos iniciais; (ii) Fornecer informações ou fatos aos alunos de maneira desordenada, sem uma organização lógica ou explicações que os vinculem; (iii) Falta de conexão entre novas tarefas de aprendizado e o material anteriormente introduzido; (iv) Aplicar avaliações que medem apenas o reconhecimento de informações isoladas, ou a reprodução literal de ideias sem considerar o contexto.

Um outro fator importante é que professores devem conceber a melhor utilização para o livro didático, a fim de apresentá-lo como um material significativo, já que ele é, segundo Souza, Vieira e Melo (2016), um condutor do currículo e das pedagogias nas escolas e influencia amplamente o curso das aulas. O professor tem a função, portanto, de ampliar o sentido desse material, e, por mais que os conteúdos sejam organizados de forma sequencial, com o intuito de que conceitos posteriores sejam complementares aos anteriores, e que estes ofereçam bases para compreensões mais complexas a seguir, o professor é quem irá avaliar o quanto esses conhecimentos prévios foram, de fato, absorvidos pela estrutura cognitiva do aprendiz.

Mesmo que se parta do princípio de que as bases para um determinado conteúdo já foram vistas em séries/anos anteriores, por exemplo, é o professor quem irá conduzir a utilização do material a fim de que ele seja oferecido como um guia significativo para os estudantes no caminho da compreensão de um mundo exterior que o livro apresenta. Portanto, antes de adentrar em um material didático convencional, segundo Ausubel (2000), organizadores prévios devem ser apresentados em materiais introdutórios, que serão desenvolvidos pelo professor considerando as peculiaridades de seus alunos.

Desse modo, o professor que for capaz de compreender a Teoria da Aprendizagem Significativa, aprendendo o seu conteúdo também de forma significativa, poderá utilizá-la como ferramenta para a retomada da aprendizagem nesse período de pós-pandemia, e ainda garantir que o conhecimento seja adquirido de forma efetiva,

contribuindo para o aumento dos índices de sucesso escolar, e o mais importante, promovendo uma transformação verdadeira na vida dos estudantes e na sociedade, por meio da educação.

Cabe finalizar este tópico reafirmando a origem da Teoria da Aprendizagem Significativa, escrita em 1968 por David Paul Ausubel em sua obra *Education psychology: a cognitive view*, a qual foi largamente discutida, ampliada e refinada por Joseph Novak, coautor da segunda edição da obra e seu grande divulgador a partir de então, de modo que a teoria passou a ser conhecida também como teoria de Ausubel e Novak, e seu grande representante da atualidade é o professor Marco Antônio Moreira, Docente Permanente do Doutorado Profissional em Ensino de Ciências Exatas da UNIVATES e Docente colaborador da REAMEC desde 2021, segundo informações coletadas da Plataforma Lattes em 02 de fevereiro de 2023.

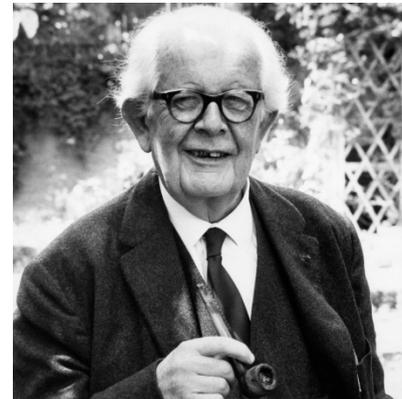
CONCEPÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A PARTIR DO OLHAR PIAGETIANO

A formação de uma teoria se dá na tentativa de organizar e sistematizar uma determinada área do conhecimento de uma forma particular, na qual o autor/pesquisador pode explicar, prever soluções ou se propor a resolver problemas levantados. Em se tratando de uma teoria da aprendizagem, não é diferente. Os autores buscam, à sua maneira, explicar o que é a aprendizagem, porque ela funciona e como ela funciona, apresentando as variáveis correlacionadas, sejam elas dependentes, independentes ou intervenientes (Moreira, 2021).

A teoria da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, por exemplo, configura-se em uma teoria do desenvolvimento humano, mas devido a sua forte implicação no que diz respeito

à aprendizagem, é, muitas vezes, interpretada como uma teoria da aprendizagem (Moreira, 2021). De acordo com o autor, no caso de Piaget, e em boa parte das teorias da aprendizagem, o que está em pauta é a aprendizagem cognitiva, que resulta no armazenamento organizado e hierarquizado de informações na memória do aprendiz, formando um complexo chamado estrutura cognitiva. Esta mesma que é objeto central na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

Figura 3 - Jean Piaget



Fonte: Ben Martin, gettyimages (1969).

Existe, pois, uma consideração a ser destacada como premissa básica para a apreensão dos objetivos da pesquisa de Jean Piaget, que é o fato de sua preocupação central estar voltada para compreender os processos de pensamento dos seres humanos, considerados sujeitos epistêmicos (Piaget, 1973a).

O sujeito epistêmico é “um sujeito ideal, universal, que não corresponde a ninguém em particular, embora sintetize as possibilidades de cada uma das pessoas e de todas as pessoas ao mesmo tempo” (Ramoschi-Chiarottino, 1988, p. 4). Isso não significa que a teoria está limitada, mas para compreendê-la devemos

considerá-la, *a priori*, em seu aspecto epistemológico, para, posteriormente, adentrar aos aspectos específicos que serão incorporados.

Assim, Piaget (1973a) buscou responder a questionamentos sobre “Como é possível alcançar o conhecimento?”. Formulada a pergunta, surge de imediato outra: ‘Conhecimento de quê?’ (Ramoszi-Chiarottino, 1988, p. 3). Considera-se, portanto, que:

[...] a obra de Piaget está centrada no desenvolvimento intelectual, e seu principal objetivo é procurar descrever e explicar como é produzida a passagem do ser biológico que é o bebê recém-nascido para o conhecimento abstrato e altamente organizado que encontramos no adulto (Palácios, 1995, p. 27).

Não se deseja, contudo, seccionar aqui os aspectos cognitivos da teoria piagetiana, onde encontram-se também algumas das premissas para a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, como uma abordagem isolada, pois sabe-se que existem outros fatores, abarcados pela própria epistemologia genética, bem como por outras teorias, que também contribuem no processo de aprendizagem. Por isso, propomo-nos a estabelecer aqui uma certa relação entre algumas abordagens nos aspectos em que se aproximam da perspectiva cognitiva, a fim de esclarecer a amplitude da temática, mas sabendo que, intencionalmente, aspectos mais específicos do cognitivo estão no centro do raciocínio aqui proposto.

Conforme Moreira (2021), outras formas de aprendizagem, que não estão focadas no processo de armazenamento das informações em uma estrutura cognitiva, se relacionam, por exemplo, com os sentimentos: o prazer, a dor, a alegria, a ansiedade, como é o caso da aprendizagem afetiva. Porém, é importante ressaltar que algumas das experiências afetivas acompanham a experiência cognitiva, como já se sabe de pessoas que desenvolvem a ansiedade como fruto do modo de sua interpretação sobre determinados fenômenos, e nisso há, também, uma relação com a aprendizagem cognitiva.

Outro exemplo de interação entre aprendizagens pode ocorrer quando falamos em aprendizagem psicomotora, na qual muitas das respostas musculares são adquiridas mediante treino e prática, e nesses casos ela também pode se relacionar com a aprendizagem cognitiva.

Tais formas de aprendizagem, contudo, são consideradas, principalmente, a partir de sua estrutura, e por isso mesmo são tão facilmente associadas à perspectiva piagetiana do conhecimento, uma vez que antes ele trará o conhecimento enquanto estrutura, que é a condição prévia para toda a aprendizagem, tendo em vista a organização, capacidade e competências para, depois, tratar do conhecimento-conteúdo.

Encontramos também em Piaget, paralelos e analogias que aproximam a biologia da inteligência, enquanto fenômeno, de modo que, **pode-se conceber a inteligência como componente inerente à própria vida**, o que equivale a dizer que existe um psiquismo biológico primário. Assim, segundo Dolle (1983), na abordagem seguida por Jean Piaget e fortemente embasada na teoria da evolução, **a inteligência humana surgiu como uma das formas de adaptação que a vida assumiu ao longo de sua evolução, com a função de estruturar o universo assim como o organismo estrutura o meio imediato**.

Entende-se aqui a adaptação como uma forma de conseguir dar alguma resposta adequada, a fim de resolver os problemas que o indivíduo encontra em cada fase de seu desenvolvimento, pois,

[...] na medida em que lhe falta a resposta que permite resolver o problema, o organismo se encontra em um estado de desequilíbrio em relação ao meio; o processo de encontrar respostas novas procura restaurar o equilíbrio e melhorar, assim, a adaptação às exigências ou demandas do ambiente (Palácios, 1995, p. 28).

O processo de adaptação, contudo, não se dá de forma isolada com o meio. Ela é uma resultante que contém em si uma variável de interação que vem do processo de assimilação e acomodação que conduz o desenvolvimento cognitivo. Vejamos sobre a interação, nas palavras de Fernando Becker e Rafael Ferreira:

O verbo interagir refere-se sempre aos dois polos da relação: sujeito e objeto interagem, indivíduo e meio interagem, alunos e professor interagem – o verbo quer dizer que não só o sujeito age sobre o objeto, mas que o objeto também age sobre o sujeito (por intermédio da assimilação) e dessas ações mútuas surge um *tertium* que não é nem o sujeito nem o objeto, nem a soma dos dois, mas uma nova síntese (Becker; Ferreira, 2012, p. 194).

Existe, portanto, uma tríade a ser considerada: o sujeito, que age sobre o objeto, que age sobre o sujeito, e a interação como resultante desta recíproca. E, conforme Oliveira e Macedo (2014) a interação emerge naturalmente da relação entre *assimilação* e *acomodação*, que são dois conceitos inerentes, segundo Piaget, a própria estrutura biológica do ser vivo.

Segundo os autores, na obra *O nascimento da inteligência da criança* publicada em 1936 por Jean Piaget, a *assimilação* é definida como a incorporação de elementos – que podem ser físicos ou químicos, por exemplo e que fazem parte do meio – aos ciclos de funcionamento do organismo, e a *acomodação* como o processo de modificação destes ciclos para dar conta de modificações no meio. E, ao se referir especificamente ao funcionamento cognitivo, em *A Equilibração das Estruturas Cognitivas* de 1976, a *assimilação* compreende o incorporar de um elemento exterior (objeto, acontecimento etc.) em um esquema sensorio-motor ou conceitual do sujeito, e a *acomodação* servirá como balizador para dar conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar.

Percebemos assim, que os estudos de Piaget podem até emergir de sua face como o biólogo que fora, no entanto, ao procurar

descrever e explicar como é produzida a passagem do ser biológico, que é o bebê recém-nascido, para o conhecimento abstrato e altamente organizado que encontramos no adulto, o autor esclarece que, embora existam dinâmicas naturais (biológicas) de maturação, que contribuem para o desenvolvimento do conhecimento, o seu aprimoramento pode ser buscado a partir da educação formal (Pádua, 2009).

Nesse sentido,

[...] sendo Piaget um epistemólogo, que se preocupa em descrever os passos necessários à construção do conhecimento [...] e a escola uma instituição que procura introduzir [...] um saber sistematizado [...], faz todo sentido que as instituições de ensino considerem essa abordagem ao delinear seus processos. E, apesar de hoje encontrarmos outras referências teóricas capazes de lidar com os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem, os resultados das pesquisas de Piaget e sua elaboração teórica ainda são bastante atuais, em especial seu embasamento teórico de assimilação, acomodação e adaptação que podem se dar em todas as idades, permitindo explicar como os indivíduos progredem e auxiliando os profissionais da educação na construção e execução de atividades didaticamente significativas (Yamazaki; Yamazaki; Labarce, 2019, p. 76 *apud* Macedo, 1987, p. 71).

O autor apresenta uma compreensão de que a construção do conhecimento acontece por meio da interação entre o meio (objetos) e os indivíduos (sujeitos), através da qual as adaptações ocorrem. Nesse sentido, o progresso dos indivíduos se dá na medida em que eles se adaptam ao se deparar com distintos cenários – ambientes físicos e sociais “que rompem o estado de equilíbrio do organismo” (Rappaport; Fiori; Davis, 1981, p. 56) –, considerando os processos de assimilação e acomodação.

Entendemos aqui o progresso em um sentido amplo, como um movimento para diante, o que não significa que a adaptação ocorrida é convergente às situações propostas pelo meio, ela pode

ocorrer também a partir de uma reação divergente ao meio, contanto que aconteça uma modificação favorável à manutenção da vida, e que leve o indivíduo a um outro patamar, no qual ele já não possa ser apresentado como idêntico ao que era antes do processo de adaptação, seja ela por assimilação ou acomodação.

Podemos dividir a adaptação conceitualmente em duas: a *adaptação-estado* e a *adaptação-processo*. Foquemo-nos na *adaptação-estado* que acontece quando o organismo se transforma em função do meio, e essas modificações colaboram de forma positiva para a conservação do organismo. Isso pode ocorrer por meio de dois *processos* e um deles é a assimilação, quando um elemento é incorporado ao organismo, conservando o seu próprio ciclo de organização. Por outro lado, se ocorre uma modificação na estrutura do organismo, provocada pela entrada de um novo elemento, de modo que desse processo surge um novo organismo, observamos um processo de acomodação. Como vimos, segundo Piaget (1973b), isso ocorre com a organização biológica, bem como com a inteligência.

Em cada setor da atividade da inteligência encontraremos *esquemas*. Definido em função da atividade do sujeito, o papel do esquema é, essencialmente, assegurar a incorporação ou a assimilação de novos objetos à própria ação; e esta, por sua repetição em condições renovadas e generalizadas, adquire, por esse fato, um caráter esquemático.

APROXIMAÇÕES E DISTINÇÕES TEÓRICAS: PIAGET E AUSUBEL

Em uma aproximação ao arcabouço piagetiano, Ausubel (2000) destaca que as ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz devem ser consideradas para que a aprendizagem aconteça

de forma ativa no processo de aquisição e retenção de conhecimentos, principalmente naqueles obtidos por meio de conteúdos escolares, de modo que ocorra a interação significativa do novo conhecimento na estrutura cognitiva do aprendiz.

De acordo com Moreira (1995), tanto para Ausubel, quanto para Piaget, o termo: **estrutura cognitiva significa uma estrutura hierárquica de conceitos que segue uma determinada organização de suas entidades**, e estas são chamadas por Piaget de esquemas (que englobam conceitos mais operações), enquanto que, para Ausubel, estas entidades são simplesmente os conceitos. Desse modo, poderíamos dizer que, enquanto em Piaget os elementos que compõem a estrutura cognitiva incorporam o aspecto dinâmico, em Ausubel estes elementos têm um aspecto mais estático.

Embora existam algumas diferenciações importantes, Ausubel compreende a forma de armazenamento humano das informações altamente organizada, estruturando-se segundo uma hierarquia em que elementos mais específicos são ligados e assimilados a conceitos mais gerais, sendo mais inclusivos. E nesse aspecto, podemos dizer que essa ideia se aproxima da abordagem da Teoria do Desenvolvimento, de Jean Piaget.

Moreira (2011) propõe uma introdução aos conhecimentos fundamentais da teoria de Ausubel interpretando-os a partir dos conceitos-chave da teoria piagetiana da seguinte forma

Teria, então, sentido falar em aprendizagem significativa em um enfoque piagetiano? Talvez sim, se estabelecermos uma analogia entre esquema de assimilação e subsunçor (tanto um como outro são construtos teóricos!): na aprendizagem significativa subordinada derivativa o subsunçor praticamente não se modifica, a nova informação é corroborante ou diretamente derivável dessa estrutura de conhecimento que Ausubel chama de subsunçor. Corresponderia à assimilação piagetiana. Na aprendizagem significativa superordenada um novo

subsunção é construído e passa a subordinar aqueles conceitos ou proposições que permitiram tal construção. Seria um processo análogo à acomodação, na qual um novo esquema de assimilação é construído. Claro, Ausubel diz que a aprendizagem superordenada é um processo relativamente pouco frequente, enquanto que a acomodação nem tanto. Por outro lado, na aprendizagem significativa subordinada correlativa o subsunção é bastante modificado, enriquecido em termos de significados. Esta modificação, ou enriquecimento, corresponderia a uma acomodação não tão acentuada como a da aprendizagem superordenada. Na aprendizagem combinatória o significado vem da interação da nova informação com a estrutura cognitiva como um todo. É um processo semelhante ao da aprendizagem subordinada com a diferença que a nova informação ao invés de ancorar-se a um subsunção particular o faz em um conhecimento 'relevante de um modo geral.' Mas na ótica piagetiana seria também uma acomodação (Moreira, 2011, p. 28).

Uma parte importante dos estudos de Piaget, que serviu como referência para estabelecer o recorte deste capítulo, foi o olhar para o desenvolvimento do sujeito, compreendendo que os esquemas se ampliam e tornam-se mais complexos, considerando que há uma continuidade do biológico ao psicológico. Assim, observando o comportamento humano ao longo da trajetória do tempo de vida, Piaget (1973a) propôs a identificação de estádios do desenvolvimento, a começar seus estudos a partir das estruturas iniciais do recém-nascido.

ESTÁDIOS DO DESENVOLVIMENTO DE PIAGET E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

Cabe aqui compreender que o construto teórico *estádio* não se associa a *estágios*, como conhecemos no senso comum. O objetivo foi estabelecer uma palavra que se aproxime de uma visão de *estado no qual o indivíduo se encontra*, sem que haja uma noção de obrigação em passar para a *estágios superiores*, como denota a palavra *estágio*.

Assim, considerando as diferenças das estruturas cognitivas apresentadas em cada fase do desenvolvimento humano, Piaget (1973a) estruturou tais *estádios do desenvolvimento* segundo os seguintes critérios:

- i. A ordem de sucessão é o que importa e não necessariamente a ordem cronológica, de modo que a sucessão de aquisições deve ser constante, e uma determinada característica não aparecerá antes da outra. As idades a que ele fez a relação são relativas ao grupo de sujeitos pesquisados e servirão como referência generalizada e nunca absoluta;
- ii. Os *estádios* têm um caráter integrativo, de modo que as estruturas do *estádio* anterior serão partes integrantes das novas estruturas: as *sensorio-motoras* serão integradas nas *operatórias concretas*, e estas das *operações formais*, e assim por diante;
- iii. Cada *estádio* possui um nível de preparação para uma função e o acabamento de outra;
- iv. Existem preparações que irão se sobrepor em mais de um *estádio*, por isso é importante ficar atento para diferenciar o que são processos de formação ou as formas de equilíbrios finais, em cada *estádio*.

Piaget propõe, então, os seguintes estádios: (i) *sensório-motor*, que ocorre do nascimento até quase os 2 anos de idade, e é um período que antecede a linguagem; (ii) *pré-operatório*, que ocorre entre o segundo e sétimo ano, no qual se inicia o pensamento com linguagem e a linguagem simbólica; (iii) de *operações concretas*, que ocorre por volta de 7 e 8 anos de idade até os 11 anos, e é decisiva para a construção do conhecimento, já que é nesse estágio que ações interiorizadas ou conceitualizações irão adquirir a categoria de operações; e (iv) *operatório-formal*, refere-se à forma de pensamento que se faz possível em alunos que têm a partir de 11 ou 12 anos. Ele indica que as pessoas, a partir desse estágio, avançam mais e mais em direção a raciocínios formais e abstratos (Piaget, 1973a).

E é justamente no estágio operatório-formal que se localiza o maior potencial para a aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa em sala de aula. Isso ocorre porque Piaget identificou em seus estudos que é nesse estágio que o indivíduo passa a manifestar as características do pensamento que serão o terreno fértil para a abordagem da *aprendizagem por recepção verbal significativa*, a que se propõe Ausubel.

Cabe associar ao estágio operatório formal as seguintes características do pensamento, segundo Piaget (1973a):

- i. Raciocínio hipotético-dedutivo, como aquele que deduz conclusões de hipóteses, ao invés dos fatos experienciados;
- ii. Raciocínio científico-indutivo, que é a capacidade de raciocinar com diferentes variáveis envolvidas (combinatório); e
- iii. Abstração reflexiva, que se refere à reflexão interna ou baseada no conhecimento disponível que produz um novo conhecimento (ex.: raciocínio analógico).

Embora essas características do estágio operatório-formal estejam associadas a indivíduos a partir dos 11 ou 12 anos, o próprio Piaget (1973a) afirma que as fases são aproximações de um possível potencial a ser desenvolvido.

As estruturas intelectuais entre o nascimento e o período de 12-15 anos surgem lentamente, mas de acordo com os estádios do desenvolvimento. A ordem de sucessão desses estádios, como foi mostrado, é extremamente regular e comparável aos estádios de uma embriogênese. A velocidade do desenvolvimento, no entanto, pode variar de um a outro indivíduo e também de um a outro meio social; conseqüentemente podemos encontrar algumas crianças que avançam rapidamente e outras que avançam lentamente, mas isso não muda a ordem de sucessão dos estádios pelos quais passam (Piaget, 1973a, p. 97).

Ausubel (2000), também teoriza acerca do aumento da capacidade de assimilação e aprendizagem significativa à medida que o indivíduo avança nos estádios de desenvolvimento, e podemos compreender considerando os seguintes pontos:

- Expansão e Complexificação do Campo Cognitivo: conforme a idade avança, a mente se torna mais capaz de lidar com assuntos complexos e abstratos;
- Aumento da Familiaridade com o Mundo Psicológico: à medida que o indivíduo cresce, sua compreensão das complexidades emocionais e psicológicas também se aprofunda;
- Maior Diferenciação da Estrutura Cognitiva: o desenvolvimento cognitivo traz uma maior clareza na organização das informações mentais;
- Precisão e Especificidade Crescentes de Significados: com o tempo, a capacidade de atribuir significados detalhados e específicos às informações se aprimora;

- Domínio de Conceitos Abstratos e de Ordem Superior: o indivíduo adquire a habilidade de compreender conceitos mais complexos e profundos;
- Habilidade Avançada em Manipular Abstrações e Relações: a mente se torna mais capaz de compreender e manipular conceitos abstratos e suas interconexões, independentemente de experiências empíricas recentes;
- Trabalho com Proposições Gerais Independentes de Contextos: a capacidade de lidar com ideias gerais e aplicá-las em diferentes contextos se intensifica;
- Menos Subjetividade na Abordagem às Experiências: com o amadurecimento, o tratamento das experiências se torna menos influenciado por subjetividade;
- Aumento do Limite de Atenção: a capacidade de foco e concentração cresce, permitindo um envolvimento mais profundo com os conteúdos;
- Maior Diferenciação da Capacidade Intelectual: a habilidade intelectual é mais diversificada e apurada.

Assim, a compreensão dessas mudanças etárias é fundamental para promover uma educação que esteja alinhada com as características cognitivas e do desenvolvimento dos estudantes em diferentes estágios da vida.

APLICAÇÕES DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Serão apresentados a seguir, de forma sucinta, os resultados de três pesquisas já realizadas no ambiente escolar, que trouxeram evidências a respeito das contribuições alcançadas na aprendizagem dos alunos a partir do momento em que os professores passaram a considerar a TAS em suas práticas de ensino.

Em uma experiência de acompanhamento a professoras das escolas multisseriadas do campo do estado do Espírito Santo, Pimentel (2014) registrou em sua dissertação de mestrado algumas dificuldades para a realização de um trabalho que garantisse a aprendizagem dos estudantes, e uma grande problemática encontrada foi a exigência do planejamento diário de aulas para atender, ao mesmo tempo, turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Além disso, a utilização dos currículos de escolas urbanas como referência ignorava os saberes que aqueles estudantes haviam construído ao longo de sua trajetória familiar vivendo no campo.

Pimentel (2014) identificou que ambos os fatores comprometem significativamente a evolução do processo de ensino, tanto a falta de um olhar diferenciado para a fase do desenvolvimento de cada aluno (uma vez que séries diferentes conviviam na mesma sala de aula), como a ausência de uma proposta didática coerente, que facilitasse a prática docente a partir das experiências dos envolvidos, já que os professores ficam vinculados a um currículo inadequado à realidade posta, dificultando o trabalho pedagógico de aprendizagem no campo, quando o modelo está voltado para o espaço urbano.

Assim, o intuito da pesquisa de Pimentel foi identificar práticas de ensino que promovessem aprendizagens significativas para os alunos e o uso de métodos que favorecessem o desenvolvimento

da criança do campo como protagonista de sua formação. A conclusão levantada foi a de que as crianças somente conseguiram ser protagonistas em seu processo de aprendizagem a partir da adoção de um ensino que possibilitasse a participação ativa dos estudantes, considerando os seus conhecimentos prévios como ponto de partida para a construção dos novos, ou seja, quando se viabilizou a adoção de estratégias para conhecer e mapear os saberes que cada estudante trazia, considerando as diferenças que convivem em uma sala multisseriada, a fim de encontrar caminhos para uma aprendizagem significativa.

Outro ponto fundamental para isso acontecer foi a elaboração de um currículo específico dirigido às comunidades camponesas, que considerasse as especificidades daquele público e que não tentasse reproduzir as mesmas condições de ensino aplicadas no meio urbano.

Masini (2016), em seu artigo *Aprendizagem Significativa na Escola*, discorre a respeito de uma oficina realizada por meio de grupos semanais com professoras de uma escola pública de São Paulo. O objetivo era discutir situações de sala de aula sobre o que percebiam e o que compreendiam do que ocorria no ato de aprender do aluno. A fundamentação teórica que orientou a execução da oficina foi a aprendizagem significativa de Ausubel (1968b), visando mapear e compreender os conhecimentos prévios do aluno, bem como perceber como as professoras compreendiam o potencial de aprendizagem dos discentes.

Os resultados da pesquisa demonstraram o impacto que a atitude do professor com seus alunos pode causar na aprendizagem, e isso passa pela percepção que cada docente alcança sobre os fatores que envolvem o ensino para a promoção de uma aprendizagem significativa. Os seguintes pontos foram levantados para reflexão: (a) a importância do compartilhamento de experiências e do trabalho coletivo; (b) a diferença entre acreditar no potencial

de desenvolvimento de cada criança e duvidar de seu potencial; (c) a diferença entre a crença e a descrença no potencial do docente de fazer a distinção pedagógica em uma escola pública na cidade de São Paulo; (d) as consequências da desvalorização do trabalho docente, com tarefas fora de sua alçada.

Assim, a pesquisa destaca que para que o docente possa compreender melhor a sua influência enquanto agente fundamental para a aprendizagem significativa, é necessário definir uma nova identidade, e isso implica promover uma formação que o desenvolva e estimule a assumir esse papel de maneira ativa, como destaca Pimenta (1999, p. 16):

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Anjos (2014), em sua pesquisa, procurou compreender o papel das equações matemáticas apreendidas de modo significativo nos processos de ensino e aprendizagem de Física. Ele demonstrou que as Intervenções Didáticas (ID) realizadas pelos professores têm o papel de, além de promover o ato pedagógico, favorecer, possibilitar e investir didaticamente em um processo de construção de

conhecimentos tendo em vista a negociação de significados, na (re) significação e na construção de novos conceitos e no entendimento e resolução de situações problemáticas, indo ao encontro do que aponta Ausubel quando explica que os conhecimentos subsumidores se ampliam e ganham novos significados, de modo que não apenas o sentido lhes é acrescentado, mas também modificado, no caso, tratando-se dos saberes físicos (quantidade de movimento e sua conservação) e matemáticos (funções e equações lineares) em estudo.

CONCLUSÕES

Este capítulo se apresenta como uma forma de participação na construção da discussão acerca dos caminhos que poderão ser trilhados para o restabelecimento e readequação da aprendizagem neste período pós-pandemia. Sugerimos a teoria da Aprendizagem Significativa com uma das abordagens possíveis para ampliar conhecimentos e repensar as práticas educativas nas escolas.

Reiteramos que a interação cognitiva entre conhecimentos novos e prévios é a característica fundamental da aprendizagem significativa, deixando claro que ela não acontecerá facilmente em ambiente escolar sem a presença de um mediador capaz de elucidar, mapear e compreender os conhecimentos que o aluno já possui, considerando-os como insumos para a aprendizagem de novos conteúdos. Dessa forma, o professor pode utilizar essas informações para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, seja no desenvolvimento das aulas, seja na elaboração de materiais didáticos adequados.

Além de explorar as capacidades, conhecimentos e vivências que já fazem parte da estrutura cognitiva do estudante, em algumas situações, será necessário que o professor auxilie na geração de

organizadores prévios coerentes (quando estes ainda não estão presentes na estrutura cognitiva do aluno), a fim de fornecer suporte à nova aprendizagem, que precisa se ancorar para se tornar significativa.

O professor pode desenvolver organizadores prévios com base no conhecimento estruturado do conteúdo de ensino e no entendimento da realidade de seus alunos, tanto no aspecto cognitivo quanto no social e cultural. Para isso, é necessário desenvolver uma vida cultural e científica própria, a fim de adquirir amplo repertório de conhecimentos necessários para contribuir na construção de caminhos cognitivos que possam ser oferecidos aos alunos.

Em algumas situações, o repertório necessário também envolverá o desenvolvimento de sua própria aprendizagem de forma significativa, especialmente no que se refere a como aplicar a aprendizagem significativa em seu dia a dia escolar, a fim de sanar possíveis lacunas entre o desejo de ensinar de forma significativa e o conhecimento de como efetivamente fazê-lo.

O professor também atua como influenciador de uma atitude favorável do estudante em relação à forma como ele receberá e conectará os conhecimentos em sua própria estrutura cognitiva, o que envolve aspectos afetivos e do relacionamento. Percebemos, pois, uma forte tendência de assertividade na estratégia de ensino significativo quando o professor é capaz de reconhecer as particularidades do aluno e considerar esses aspectos em suas aulas.

Assim, são diversas as demandas que se espera de um professor no exercício de sua profissão, especialmente quando o objetivo é construir uma aprendizagem significativa em sala de aula. No entanto, é importante ressaltar que isso não implica em considerar os professores como a solução para todos os problemas de aprendizagem dos alunos. Acreditar nisso nos levaria a um extremo oposto ao raciocínio central desse argumento e, erroneamente, poderíamos atribuir-lhes uma culpa nos casos de insucesso na aprendizagem.

Pelo contrário, a base teórica proposta aqui nos leva a perceber o potencial existente para que o professor exerça sua profissão em busca da construção de uma aprendizagem significativa em sala de aula, embasando sua prática na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e considerando as características próprias de cada fase do desenvolvimento dos estudantes.

Não podemos deixar de elucidar que, adicionalmente, esforços devem ser adotados para enfrentar outras formas de resistência que se manifestam no ambiente escolar. Entre essas formas, está a promoção de um plano de ensino que leve em consideração: as particularidades contextuais dos alunos, como linguagem, localização geográfica e *status* socioeconômico; e uma avaliação do processo de aprendizagem que seja baseada em um monitoramento contínuo do progresso individual do aluno, em vez de aderir a normas predefinidas em um plano padronizado. Esta tarefa não é simples, uma vez que requer uma reconfiguração das estruturas educacionais, demandando modificações no sistema institucional e uma profunda reflexão por parte não só dos educadores, mas também dos administradores e autoridades governamentais.

Isso, por sua vez, implica uma transformação de atitudes e da maneira de pensar de cada indivíduo envolvido nesse contexto, de modo que conhecer e considerar a Teoria da Aprendizagem Significativa pode ser um primeiro passo para ampliar a capacidade da escola em promover uma aprendizagem efetiva, duradoura e capaz de elevar o nível de aprendizagem proporcionado pela educação formal e resgatar a aprendizagem prejudicada no período de isolamento social.

Esperamos que a base teórica aqui apresentada também possa contribuir para que o leitor alcance uma aprendizagem significativa a respeito do tema e adquira os conhecimentos necessários para considerar a Teoria da Aprendizagem Significativa em sua estratégia de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, A. J. S. **O papel das equações matemáticas, aprendidas de modo significativo, nos processos de ensino e aprendizagem de Física**. 2014. Tese (Doutorado em 2014) – Universidade de Burgos, Espanha, 2014.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Morais, 1982.
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. 2 ed. New York: Grune & Stratton, 1968a.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968b.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BECKER, F.; FERREIRA, R. R. (org.). Discussão Virtual sobre "Interação em Epistemologia Genética". **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 4, n. 2, p. 190-235, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3182> . Acesso em: 22 ago. 2022.
- DISTLER, R. R. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 98, p. 191-199, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n98/09.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Nova Escola**, 01 dez. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- MACEDO, L. Para uma aplicação pedagógica da obra de Piaget: algumas considerações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 61, p. 68-71, 1987.

MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa na escola. **Aprendizagem Significativa em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 70-78, dez. 2016. Disponível em: https://www.ifufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID90/v6_n3_a2016.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006a.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 5., set. 2006, Madrid. **Anais** [...]. Madrid, 2006b. p. 1-15.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. (orgs.). **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente. *In*: ENCUESTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Burgos, España, **Actas** [...], p. 19-44, 1997.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Meaningful Learning Review**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011. Disponível em: https://lief.ifufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

OLIVEIRA, P. C.; MACEDO, L. Interação, adaptação e evolução: a dialética da vida e do conhecimento de Jean Piaget. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 6, n. especial, p. 194-207, nov. 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/4281>. Acesso em: 09 out. 2022.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, [S. l.], n. 2, p. 22-35, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4627078/mod_resource/content/1/Artigo_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

PALÁCIOS, J. Psicologia Evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. v. 1. Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 51 p.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIMENTEL, F. A. S. **Qualidade de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo capixaba**. 223 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte, História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. O conhecimento como resultado da interação entre o organismo e o meio. O conceito de estrutura. *In*: RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988. p. 3-19.

RAPPAPORT, C. R. (coord.); FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento**: teorias do desenvolvimento - conceitos fundamentais. v. 1. São Paulo: EPU, 1981.

SOUZA, A. H. S.; VIEIRA, R. D.; MELO, V. F. Atividades argumentativas em livros didáticos de física do PNLD 2015: o incentivo ainda é escasso. **Amazônia - Revista de educação em ciências e matemáticas**, [S. /], v. 13, n. 25, p. 100-115, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/3751>. Acesso em: 16 jun. 2022.

7

Helio Roberto Braunstein

**EXTREMA DIREITA
EM ESCOLAS:**

IMPACTOS NO SISTEMA
EDUCACIONAL, NA CONVIVÊNCIA
E APRENDIZAGEM ESCOLAR

DOI: [10.31560/pimentacultural/2024.98850.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.98850.7)

Diante do impacto midiático e público dos recentes acontecimentos sobre as ações violentas cometidas por estudantes capturados pela extrema direita em diferentes escolas, é importante refletir e compreender a amplitude destes episódios trágicos, num propósito interventivo e preventivo.

Além das dores que impactam as pessoas diretamente envolvidas com as vítimas e vitimadores, pelos lutos, sentimento de perda, vulnerabilidade e transtornos pós-traumáticos, existem as necessidades de inúmeras ações concretas de apoio, atenção e cuidado numa dimensão emergencial e pós-emergencial a serem realizadas.

Surgem perguntas como:

O que fazer após um atentado dentro de uma escola...!?

Quais ações e medidas tomar após um atentado violento!?

O que realmente pode motivar um atentado numa escola!?

Seria possível prevenir um atentado violento numa escola!?

Como prevenir um atentado violento numa escola!?

Enfim... como prevenir?... Como intervir?...

O que fazer?... Como fazer?

Agregado aos recentes acontecimentos dos atentados terroristas nas escolas, existe a perplexidade global em relação à pandemia da Covid-19, em que milhares de pessoas foram infectadas e morreram em decorrência da disseminação em massa de um vírus até então pouco compreendido em seu potencial de letalidade.

Considerando a complexidade deste momento histórico é importante ressaltar a importância de uma análise dialética e crítica que implica numa análise transcendente ao conceito de pandemia num sentido estrito biologicista e sanitaria.

Portanto, relacionado à ênfase de abordagem temática em discussão, e numa perspectiva metodológica crítica e dialética de análise, o conceito de “sindemia” é a meu ver um conceito mais amplo e adequado.

Sindemia enquanto conceito é caracterizado por Merril Singer (2009; 2003) numa interface entre saúde e seu contexto social e econômico, este conceito originariamente foi decorrente de uma ampliação analítica sobre um estudo específico relacionado à síndrome de imunodeficiência adquirida na interface da violência.

Nesta perspectiva de análise complexa e ampliada, existem ainda muitas dimensões sobre saberes que ainda estão sendo produzidos após a sobreposição das recentes tragédias vivenciadas nas diferentes escolas no Brasil e no mundo pós-sindemia.

Pensar a pandemia da Covid-19 numa dimensão conceitual de sindemia, implica na necessidade de compreender que a violência em muitas dimensões foi amplificada e invisibilizada por conta do isolamento social, da impossibilidade de convivência no ambiente escolar, e da necessidade do uso de redes sociais virtuais, aulas remotas como recurso didático, pedagógico, e de interação social, gerando assim contradições significativas, pois contribuiu também subliminarmente como ambiente de fomento e difusão de ideologias extremistas, preconceituosas e de ódio.

Pensar a condição das escolas que sofreram com a sobreposição da sindemia (Covid-19) e de atentados violentos, implica em considerar um duplo luto, um duplo desafio, uma necessidade superlativa de sofrimento que necessita de intervenção e cuidado.

Considerando tais questões, este capítulo tem por sustentação dados sobre as diferentes escutas e observações pontuais *in loco* nos eventos dos atentados ocorridos nos municípios de Suzano (São Paulo); de Aracruz (Espírito Santo) e em São Paulo (Capital), além de embasamento sobre dados teóricos quantitativos e qualitativos,

de experiência e atuação relacionados ao contexto escolar, educacional e socioeducacional.

Portanto, a perspectiva de contribuição deste capítulo, está voltado especificamente no objetivo de compreender e propor ações preventivas diante do recorte de atentados violentos cometidos e incentivados por ideologia extremista no Brasil pela extrema direita, e em outros países pelos movimentos extremistas diversos (de direita, religiosos, jihadistas, entre outros).

Um elemento importante, antes de qualquer outra compreensão e análise, envolve a percepção e visão crítica de que não há possibilidade de se estabelecer previsibilidades, ou de estabelecer receitas e procedimentos interventivos universalizáveis, mas sim, de compreender o fenômeno em sua diversidade, pluralidade e amplitude objetivando possibilitar a tomada de decisões, atitudes e ações preventivas individuais e coletivas, embasadas em procedimentos e parâmetros, alguns deles inclusive já estabelecidos em políticas públicas, em diretrizes legais, protocolares, e que efetivamente podem contribuir para prevenir e evitar ações de violência e terrorismo no ambiente escolar.

Qualitativamente a compreensão somada aos dados quantitativos, deve ir além da compreensão reducionista em relação à variável individual psicológica, autobiográfica sobre os autores dos atentados. O desafio implica em superar hipóteses meramente patologizantes, de cunho individualizado, biológico e orgânico.

A complexidade da análise qualitativa está na interação e inter-relação de fatores imbricados qualitativamente, atuando em sinergia, dialeticamente e implicados em contradições, normalmente compreensível e discernível apenas a partir de um processo dinâmico, histórico, cultural/social, ideológico e político, portanto, institucional, enquanto prática social concreta e complexa, mediada por atividade humana, objetiva e subjetiva.

Algo que podemos chamar de instituição, e não apenas nomear superficialmente como “escola”, ou de sentido compreensível, consciente que possamos atribuir enquanto atividade legítima, instituída, institucionalizada e não apenas denominado de “atentado” ou “crime”.

Se existe perplexidade e isto é evidente, não nos cabe ficar paralisados cognitivamente, nem mesmo amedrontados politicamente. É necessário sem dúvida um grande esforço cognitivo, afetivo e político em relação ao que fazer entre a incompreensão do passado, a perplexidade do presente, e o que fazer...? No futuro, preventivamente.

A possibilidade de ataques, ou de atentados violentos em massa envolvem elementos motivacionais psicossociais, políticos, culturais, articulação secreta (invisível, silenciosa) prévia individual e grupal, investimento e uso de conhecimento (modos de ação, estratégias, planejamento, informações), recursos, artefatos e acesso a armas letais diversas disponíveis.

Dialeticamente, os alvos (locais e pessoas) são eleitos e escolhidos por sua condição de vulnerabilidade social, econômica, política, cultural, por ausência de percepção prévia dos fatores de risco numa dimensão consciente ou inconsciente, intencional ou não.

Portanto, será em torno destas variáveis e dimensões que este capítulo irá tratar, não como um receituário, um manual pontual, ou uma cartilha imediatista, mas sim, numa análise complexa considerando as contradições e a dialética que envolve a diversidade, a imprevisibilidade e alteridade do fenômeno da violência nas escolas.

Diante de um tema tão complexo, delicado e relevante seguem alguns dados quantitativos numa linha do tempo (Quadro 1) e que, sem dúvida, nos auxiliam na sistematização e compreensão da evolução recente deste fenômeno no Brasil.

Quadro 1 – atentados violentos mais recentes nas escolas no Brasil

	Cidade	Data	Nº de mortos
1	Realengo (RJ)	07 abr. 2011	13
2	S. Caetano do Sul (SP)	26 set. 2011	1
3	Janaúba (MG)	05 out. 2017	14
4	Goiânia (GO)	20 out. 2017	2
5	Alexânia (GO)	06 nov. 2017	1
6	Suzano (SP)	13 mar. 2019	10
7	Saudades (SC)	04 maio 2021	5
8	Barreiras (BA)	26 set. 2022	1
9	Sobral (CE)	05 out. 2022	1
10	Aracruz (ES)	25 nov. 2022	4
11	São Paulo	27 mar. 2023	1
12	Blumenau (SC)	05 abr. 2023	4

Fonte: Veloso e Pimentel (2023).

O quadro 1 acima extraído de fonte de informação de imprensa, demonstra quantitativamente, um significativo aumento na incidência/ocorrência de atentados a partir de 2019 (58,33%), equivalente a sete atentados neste período de quatro anos (entre 2019 e 2023), enquanto entre 2011 e 2017 (num intervalo de seis anos) ocorreram cinco incidentes ou 41,67%.

Contudo é mais significativo considerar que entre o intervalo de 2017 a 2023 ocorreram dez dos doze atentados registrados, ou seja, incidência de 83,33%.

Outra análise relevante é em relação à letalidade dos atentados cometidos com armas de fogo, considerando-se o atentado de Realengo-RJ (2011) somado ao número de vítimas de

Suzano-SP (2019) e Aracruz-ES (2022), ou seja, em apenas dos 25% dos episódios analisados aqui, obtém-se um total de 27 mortes 47,36%, do total de 57 mortes registradas nos doze atentados do quadro 1, ou seja, 52,64% das vítimas letais correspondem aos outros nove atentados (75% dos episódios relatados).

Outra análise, é em relação à progressividade das ocorrências na linha do tempo, sendo que entre 2011 e 2017 existe um intervalo de cinco anos com ausência de atentados, e a partir de 2017 uma progressividade significativa num quase mesmo intervalo de tempo de seis anos com dez atentados e 75% das vítimas fatais, aumento de 307% do total de vítimas, de 14 para 43 em números absolutos.

Finalizando a análise quantitativa do quadro 1, do total de vítimas dos atentados, 91,22% (52 em números absolutos) são de escolas situadas na região Sul e Sudeste do Brasil, e apenas 08,77%, ou seja, cinco vítimas em números absolutos são das demais regiões, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil.

Considerando-se uma análise qualitativa multifatorial, ampla como já mencionado, é preciso considerar muito além dos fatores institucionais da realidade e do ambiente das unidades educacionais afetadas, é preciso considerar variáveis que vão além das próprias escolas, e de aspectos individualizantes.

De modo amplo e abrangente, as variáveis qualitativas motivacionais que alimentaram os atentados relacionados no quadro 1 são:

- Sentimento de ódio ou heteroagressão;
- Ressentimento, sentimento de mágoa;
- Preconceito e racismo;
- Ausência de empatia – sentimento de compaixão atenuado;
- Racionalidade ideológica – extremismo ideológico;

- Ideação suicida – auto e heterodestruatividade;
- Pensamento disfórico/eufórico;
- Comportamento socialmente e ideologicamente influenciável;
- Sentimento de filiação grupal (extremista/genocida);
- Alteração da capacidade perceptiva do valor humano.

Estas variáveis são decorrentes de discursos, narrativas de diversas pessoas, funcionários, educadoras e educadores, familiares, e falas de estudantes observados/ouvidos durante visitas e participação em reunião e atividades em algumas das escolas. Outras fontes de compreensão destas variáveis qualitativas motivacionais são os relatos das investigações policiais divulgadas na mídia e meios de comunicação.

A complexidade e variabilidade de informações denotam contradições e perplexidade em relação à experiência vivenciada, sobre o sofrimento, em relação aos transtornos pós-traumáticos originados do luto, pela perda de pessoas queridas e afetivamente significativas.

É exatamente a perplexidade que implica na dificuldade de compreensão sobre os próprios sentimentos, no caso das pessoas vitimadas, das pessoas que integram a comunidade escolar.

No que se refere à intenção de análise interventiva, é fundamental a compreensão sobre a periodização do desenvolvimento humano, de que o discurso perceptivo de crianças, adolescentes e pessoas adultas é diferente sobre a própria existência, sobre alguma eventual vivência traumática, e em relação às práticas sociais concretas, considerando os elementos instituídos, ou percebendo-os como instituintes de suas próprias realidades na instituição escola.

Nesta perspectiva os discursos e as percepções partilhadas emergem de maneira diversa, plural. As supostas verdades explicativas e compreensivas são todas – e, portanto, respeitando o direito

ao protagonismo infantil – de adolescentes, dos atores e sujeitos de toda comunidade escolar. A escuta ativa e o acolhimento tornam-se fundamentais nesse processo.

A verdade está nos sujeitos diretamente afetados, perplexos, paralisados, em sofrimento, e não nos gestores, profissionais, técnicos e sujeitos distantes da realidade traumática vivenciada e partilhada.

Cada escola descreve sua própria história, sua própria cultura, percepção e realidade institucional escolar. Cada pessoa enquanto sujeito ativo, expressa sua própria percepção, dor, perplexidade, fantasia, idealização sobre o desejo de negar ou mudar o passado, sobre as receitas de lidar com o presente e intervir no futuro.

Considerando-se uma perspectiva dialética humanizada, horizontal e democrática em análise e intervenção, existe uma exigência metodológica em lidar com a multiplicidade dos dados, existe a necessidade de olhar para além do sujeito único, singular, e não que esta variável seja importante, mas que a singularidade deve ser somada ao coletivo, grupal, institucional.

Muitas vezes os elementos inauditos, objetos de censura, autocensura, tornam-se compreensíveis e perceptíveis, ou até autorizados, legitimados como discursos em meio ao coletivo, grupal.

Obviamente o fluxo contrário do coletivo, do individual também ocorre e é possível, mas como discurso isolado sem a possibilidade de troca dialógica, tem potencial frágil na dimensão compreensiva, representativa, portanto, política, comparativa.

Tecer sentidos, construir caminhos de compreensão estão no processo de imersão no chão da escola, nos olhos nos olhos, na capacidade de sentir o rubor no rosto, expressão da emoção, da vontade de chorar, ou controlar o choro, as dores, o sofrimento.

A tecnicidade, a racionalidade, e intervenção isolada, monopolista dentro de uma área específica de saber é um equívoco

procedimental, pois, o saber diante da perplexidade, do não saber é um caminho coletivo, de todas, todos e *todes*, independentemente de sua condição social, nível educacional, idade, papel institucional e atribuições.

Digo e afirmo isto diante da minha longa experiência na prática, análise e intervenção institucional, e em razão da pontualidade de uma proposta de intervenção realizada por uma equipe de saúde para uma das escolas vitimadas por atentado em São Paulo.

Na ocasião presenciei uma proposta de intervenção unilateral, tecnicista, pontual, e previamente pensada, sem escuta, sem imersão e protagonismo do grupo e da realidade da escola, gerando perplexidade dos gestores, educadores, e de familiares presentes.

A proposta de intervenção emergencial equivocada, sem qualquer respaldo protocolar, pautada exclusivamente num suposto saber previa e hipoteticamente estabelecido numa reunião técnica, gerou uma não adesão, e uma polarização com outras equipes de intervenção, e o resultado foi a descontinuidade. A falta de atenção suficiente, a falta de escuta e acolhimento e o consequente descontentamento e posterior denúncia sobre a inefetividade levou a descontinuidade do projeto de intervenção proposto e formulado pela então equipe de saúde mental.

Este caso em específico gerou uma mobilização social e visibilidade na imprensa, pressionando gestores e representantes do poder público, do governo do estado, para reverem e tomarem providências no sentido da contratação de profissionais em psicologia na rede de ensino, conforme define a Lei nº 13.935/2019, que restitui e institui profissionais de psicologia e assistentes sociais na educação, nas escolas.

Conforme Souza Patto (1997), em seu artigo *Para uma crítica da razão psicométrica*, existe um enorme desafio para implementação da Lei nº 13.935/2019, pois, existe ainda uma lacuna enorme

na formação de quadro suficiente especializado na interface entre intervenção emergencial, institucional e Psicologia escolar e educacional, existe ainda uma enorme dificuldade na perspectiva de construção, de atuação e intervenção em rede de apoio integrada e interdisciplinar.

As perspectivas tecnicistas, psicometricistas, medicalizantes, patologizantes, individualizantes ainda estão enraizadas nas práticas de inúmeros profissionais da área, decorrente da ainda insuficiência de cursos de formação e de capacitação adequados.

Pensar e problematizar a respeito da violência nas escolas a partir de um recorte estritamente voltado aos atentados extremistas não exclui todas as formas e expressões de violência escolar ou dos atos de violência que ocorrem além dos muros das escolas, na sociedade contemporânea.

Conforme Zygmunt Bauman, o contexto da “modernidade líquida”, sugere que a hegemonia do modelo econômico capitalista, neocapitalista e neoliberal tem causado profundas transformações nos modos da vida material, e por consequência dos modos de agir e pensar.

Sem dúvida, e de maneira inequívoca os metadados, os dados quantitativos e qualitativos da realidade macroeconômica, macrossocial e macropolítica denotam que os avanços tecnológicos sobre os meios de interação social, sobre os meios de produção, e divisão de recursos têm gerado enormes contradições.

Nós fazemos parte e somos quem produzimos e materializamos estas transformações, ainda que não tenhamos consciência disto, ainda que seja muito difícil compreender a magnitude de nossa inserção no mundo.

Na dialética da inclusão e da exclusão, da participação ativa ou passiva, do protagonismo ou não no espaço público ou privado,

nos modos de agir, viver, se alimentar, habitar, interagir, ensinar e aprender muitas coisas mudaram nos últimos cinquenta anos.

Do macro ao micro, a educação formal, os processos de escolarização e formação têm um papel fundamental nestas mudanças, transformações e expectativas de futuro, num plano individual e coletivo/social, histórico, cultural.

A instituição ensino, educação, pesquisa, ciência, escola como responsável pela sistematização do acúmulo de conhecimento civilizatório, como instituição responsável pelo desenvolvimento humano é, portanto, o campo, o espaço de inflexão, de potencial transformador, de disputa ideológica, pois, conforme Michel Foucault “saber é poder”.

A escola como alvo ...!?

Sim, a escola é alvo de conflitos...

A escola e quem nela estiver, tornam-se alvos, enquanto sujeitos ativos e potenciais transformadores de realidades.

Das madraças, escolas extremistas islâmicas, das escolas da extrema direita, militares, confessionais, religiosas, sectárias, racistas e preconceituosas, a história é repleta de exemplos, e na atualidade também, em diversos territórios, assim como nas escolas democráticas, libertárias e que potencialmente podem constituir um mundo ético em que o respeito às diferenças, à diversidade, à pluralidade, e ao ambiente seja uma realidade instituída.

Conforme Paulo Freire, a escola é o espaço da conscientização, da libertação para um mundo justo, igualitário, sem fome, sem pobreza. Segundo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia* (2007), na educação e na escola estão a esperança, a utopia de um mundo feliz e gratificante incondicionalmente a todas, *todes* e todos!

Diante disto, a escola se institui e constitui enquanto contradição, sobre isto é preciso pensar, considerar como variável importante para compreender os recentes atentados extremistas nas escolas.

Os dados atuais no Brasil e no mundo apontam para um expressivo crescimento da disseminação e apologia das ideologias de extrema direita, nas redes sociais tanto na *deep web*, quanto nos demais sites e aplicativos de relacionamento e interação social.

Segundo dados da pesquisadora Adriana Dias (Universidade Estadual de Campinas/SP) em matéria do Fantástico para o Portal G1:

Adriana Dias, que se dedicou a pesquisar o neonazismo no Brasil desde 2002, mostra que existem pelo menos 530 núcleos extremistas (grupos neonazistas), um universo que pode chegar a 10 mil pessoas. Isso representa um crescimento de 270,6% de janeiro de 2019 a maio de 2021 (Fantástico, 2022).

Este dado é fundamental, pois nos anos recentes no Brasil houve um aumento expressivo, decorrente de incentivo de instâncias governamentais em que o racismo, a apologia e apoio em prol de grupos extremistas, supremacistas, foi motivador de dois atentados em específico, nas escolas de Suzano-SP e de Aracruz-ES, tal constatação foi evidenciada por meio da utilização de símbolos nazistas pelos autores dos atentados nas ocasiões.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, não se tinha notícias e indícios tão explícitos de organização e manifestações nazifascistas, no Brasil e no mundo.

Enquanto crença e discurso ideológico, tanto o fascismo quanto o nazismo ainda estão presentes em nossa sociedade, a consideração histórica e cultural conjuga os fatores de que o Brasil foi um país com um enorme número de militantes nazistas, e posterior a Segunda Guerra Mundial, acolheu inúmeros refugiados imigrantes adeptos do nazifascismo oriundos da então Alemanha nazista e Itália fascista.

Os ressurgimentos destas ideologias também estão nas escolas, nas universidades, nas comunidades e nas convicções de cidadãos, estudantes e educadores, infelizmente, e esta evidência foi constatada em inúmeros noticiários e manifestações, principalmente nos últimos anos, sendo algumas destas manifestações com apoio de agentes públicos na esfera governamental federal, estadual e municipal.

A escola tem sido o espaço do embate, a escola enquanto espaço democrático, promotora do protagonismo estudantil, docente, tem sido alvo de ataques autoritários, ataques que têm ameaçado a autonomia da comunidade escolar, que têm fragilizado as estruturas e organizações participativas de gestão.

As ameaças aos ideais éticos e democráticos, os ataques às expressões da diversidade, pluralidade, do pensamento e diferenças são nítidos, e geradores de conflitos, atos de humilhação e violência nas escolas.

Percebe-se que o incentivo e investimentos em escolas militares, por parte do governo federal entre 2018 e 2022 no Brasil, em que o discurso disciplinar e doutrinador em grande parte está impregnado de intolerância, preconceitos e autoritarismo.

Desde o período da redemocratização brasileira, a partir de dezembro de 1988, do ressurgimento da escola pública democrática, o embate e desafios para a superação de uma ideologia ditatorial, autoritária, e de fortalecimento para uma educação libertadora e inclusiva proposta desde a Lei de diretrizes e Bases para a Educação (LDB, 1996), tem sido uma meta difícil de implementar.

A gestão participativa, os conselhos gestores de equipamentos em Unidades Escolares (UEs), os Grêmios Estudantis ainda carecem de implementação, sendo que estas instâncias participativas são fundamentais como estruturas e recursos que contribuem para a prevenção e mediação das relações de conflito e violência nas escolas.

Existe um equívoco ainda vigente para muitos, um imaginário mistificado que acredita que a mediação em Psicologia escolar e educacional ou em equipe interdisciplinar é algo estritamente técnico, de fora para dentro, de cima para baixo, em que a relação verticalizada, pré-conceitual e isolada é possível.

Em verdade não, pois, como já foi dito e explicado, sem escuta, acolhimento plural e diverso numa dimensão coletiva não há mediação possível, pois não promove afeto, cognição compreensiva a partir das diferenças, ou seja, respeito, empatia, atmosfera ética e cuidado mútuo.

Para que isto ocorra é preciso conviver com e nas diferenças, é preciso aprender a curar feridas umas das outras, uns dos outros, é preciso aprender a enxugar as lágrimas nos rostos alheios, ter compaixão, ser solidário, amar, desenvolver amizade, percorrer caminhos de mãos dadas, em roda cirandar, cantar, sorrir... e tudo isto é viver e ser na escola.

Nenhum destes sentimentos e comportamentos são inatos, ou são de origem biológica ou genética..., mas sim, frutos de interação e aprendizagem, são resultado do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (desenvolvimento humano) de processos complexos de escolarização, racionalização e convivência afetiva, inclusiva, cuidadora e que, portanto, constitui o sujeito potencialmente ético, e coletivamente um mundo humano ético.

A capacidade de autorregulação, ética, humana enquanto superação da existência voltada exclusivamente para suprir desejos e o metabolismo, equivalente ao "animal *laborans*" conforme Hannah Arendt em seu livro *A condição humana*, é resultado da interação humana, e da aprendizagem dialógica no espaço público, na capacidade de agir como iguais enquanto direitos e imerso nas diferenças e diversidade, forjando-se assim, a condição do "bios políticos", a condição que nos diferencia de qualquer outro ser vivente, e que nos

dá a capacidade de agir em conjunto, de dialogar e instituir a ética e a democracia como práticas sociais concretas.

Justamente nesta questão existe uma contradição, uma relação dialética entre a concretude de uma realidade social e escolar que frequentemente tem por expressão evidenciada atos de violência nas mais diversas formas e configurações, e em contradição outra perspectiva, em que existe um ideal conceitual de cuidado, de respeito, reciprocidade, cooperação e, portanto, ético em que a escola e a educação são as principais mediadoras de construção de uma cultura de paz, igualdade e justiça social.

Aqui cabe a pergunta, como diminuir esta distância entre duas condições...?

De que maneira é possível tornar concreto um ideal, uma perspectiva conceitual, utópica, diante de uma realidade concreta em que a violência surge e emerge como aparentemente prevalente...?

Como pensar e efetivar a escola, a educação, as relações e interações escolares, de aprendizagem como instituições éticas e de cuidado...?

Objetivamente é difícil pensar que numa perspectiva concreta e dialética tudo é processo, de que a práxis é processo, de que as formas de interação e conexão humana implicam em processos denominados por “desenvolvimento” humano numa dimensão imbricada na filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese humana.

É muitas vezes difícil abstrair da realidade que todo processo de transformação e mudança implica num esforço de embate, atrito entre o querer e o dever, entre a volição e o compromisso e a responsabilidade mútua.

Neste sentido, a escola e a educação numa perspectiva crítica e desenvolvente (Dusavitskii, 2014) está muito além de uma perspectiva conteudista, restrita a repassar conteúdo sem significação,

restrita na maneira de construir conhecimentos e de desenvolver conteúdos, saberes e conhecimento.

Uma escola sem sentido, sem significação, sem alma, ou alma é uma escola vulnerável à violência, aos conflitos, pois o calor que irradia e ilumina a práxis de ensinar e a atividade de aprender e desenvolver-se, precisa ser significativa, fazer sentido, fazer-se sentimento.

Nesta perspectiva, toda estratégia, atividade participativa, que estimule o protagonismo e a autonomia numa perspectiva ética e do cuidado mútuo, são fundamentais, e implicam potencialmente numa gestão participativa, num cotidiano representativo e necessariamente legitimado por toda comunidade escolar democraticamente.

Oposto ao autoritarismo, ao totalitarismo, oposto aos modelos e cotidianos de uma escola e sociedade em que os muros são divisores entre ricos e pobres, em que a divisão de trabalho e a meritocracia são mecanismos de produção de exclusão e desigualdade.

Concretamente e objetivamente analisando..., uma escola em que os banheiros são trancados, em que os arames farpados estão em todos os lugares, em que os portões são semelhantes aos das prisões é com certeza uma escola sem protagonismo, sem autonomia, sem integração comunitária em que a gestão é autoritária e autocrática.

Numa escola ou rede escolar em que as câmeras estão espalhadas por todos os cantos, em que a polícia substituiu o corpo docente, as educadoras e educadores, professoras e professores é com certeza uma escola que deixou de cumprir seu papel transformador, ético e desenvolvente, ou seja, instituiu-se como um espaço de vigilância e punibilidade (conforme Foucault (1987) em seu livro *Vigiar e Punir*).

Enquanto análise institucional, o espaço escolar que possui aparato de vigilância ostensivo, não deixa de ser alvo de atentados extremista, nesta análise concreta, a escola localizada na Zona Oeste de São Paulo vitimada por ataque com motivação extremista em 2023, estava localizada em região não periférica, com amplo apoio policial, e dotada de dispositivos de câmeras de vigilância localizadas por todos os ambientes e inclusive nas salas de aula, e isso não foi fator de impedimento para o atentado.

No contexto da análise macro da rede de ensino especificamente estadual na cidade de São Paulo, é perceptível a estrutura arquitetônica de grande parte das escolas, que possuem muros altos, grades, portões de ferro, arames farpados, câmeras de vigilância, poucas áreas verdes e de lazer.

Em muitas das escolas percebe-se estrutura degradada, de paredes e ambientes com poucos sinais de apropriação por parte dos estudantes, com poucos recursos de estimulação visual, e de embelezamento estético que potencialmente possam contribuir para o processo de aprendizagem, para um maior bem-estar e sentimento de acolhimento, sensação de alegria, além de estímulo ao protagonismo estudantil e de professores.

Em muitas das escolas os acessos aos ambientes são continuamente controlados, portas, quadras esportivas e banheiros ficam frequentemente trancados, e o controle de circulação no espaço e ambiente escolar são com muita frequência restritos.

Os espaços de participação ativa, implicados numa perspectiva de gestão participativa são raros, e percebe-se que a rede escolar estadual contemporânea cada vez mais tem priorizado seus modos de existir e fazer a partir de perspectivas centralizadoras e neoliberais.

Com isso, aponto para dados implicados em modelos de gestão em que a precarização dos espaços, do ambiente escolar, das relações e precarização de trabalho, dos modos de conceber

estudantes, mães, pais e comunidade como mero clientes têm sido porta escancarada para propostas de privatização da educação.

Nesta perspectiva, o desvirtuamento da percepção da educação enquanto direito tornando-a como mero produto, está diretamente associado com a destituição do papel ativo comunitário, com a estratégia de neutralização do exercício de cidadania e protagonismo estudantil e, portanto tem forjado possibilidades de instituir modelos de gestão autoritária, centralizadora e mercantilista, reforçando a análise institucional de que existe uma clara tendência na produção e reprodução de modos de neutralização de contrapoder, as dinâmicas de gestão atuais apontam para o enfraquecimento da gestão participativa, democrática e comunitária.

E o que isto tem a ver com a questão da violência nas escolas...!?

Absolutamente tudo...!!

Sendo a burocratização e a judicialização das relações os novos modos de ser e conceber as escolas, é inevitável que a despersonalização, que a despersonalização inter e intrassubjetiva que contribuem para a perda de identidade individual e coletiva, para a atenuação das relações afetivas, para o impedimento dos sentimentos de reciprocidade e empatia, sejam estopim para acirramento de conflitos, intolerâncias, atos de humilhação e violência.

Em três dos casos de atentados citados, analisados nas escolas de Realengo-RJ, Aracruz-ES e São Paulo-SP, os atentados foram cometidos por autores vinculados, ou estudantes da própria escola, contra colegas e professoras da própria escola.

Nestes contextos hipóteses levantadas e investigadas como fatores motivacionais, indicaram que as trajetórias de humilhação e violência vivenciadas na escola, queixas e conflitos escolares foram fatores qualitativos comprovados, associados a isto, as dimensões de influência e filiação às ideológicas extremistas, neonazistas, racistas,

preconceituosas foram fatores agregados que fizeram com que os atentados se concretizassem enquanto atos terroristas consumados.

Diante desta constatação, as dimensões psicológicas e comportamentais de autorregulação foram fragilizadas, ou neutralizadas, pois o sentimento de ódio é uma instância intrínseca, interna ao sujeito, que antecede um conjunto de atividades, de ações de elaboração e funções psíquicas complexas, de um processo biopsiossocial determinante enquanto mecanismos mediadores de autorregulação ético, moral, comportamental.

Num plano de análise individual, não houve freio, não houve limites intrínsecos, mecanismos de autocontenção por parte dos autores dos atentados, contudo esta perspectiva de análise não contempla uma perspectiva dialética e concreta de análise, pois os mecanismos de autorregulação ocorrem enquanto função psíquica numa dimensão extrínseca e intrínseca, externa e interna ao sujeito.

Pensando que a capacidade de autorregulação ética e moral é resultado de um processo social, histórico-cultural e não biológico, ou genético, as instâncias socializadoras, conforme Berger e Luckmann em seu texto *A construção social da realidade*, em que os processos de socialização primário (família) e secundário (escolas, sociedade) exercem um papel fundamental na institucionalização do sujeito ético e de uma sociedade ética.

Quadro 2 – Esferas de desenvolvimento ético-moral

OUTRO HUMANO SIGNIFICATIVO DE CUIDADO

(Pai – Mãe – família (Esfera privada) – Esfera Privada – Ex.: animais domésticos)

OUTRO ANIMADO SIGNIFICATIVO DE CUIDADO

(Esfera Privada – Ex.: brinquedos, casa, objetos)

OUTRO INANIMADO SIGNIFICATIVO DE CUIDADO

(Ex.: comunidade local – global)

OUTRO HUMANO SIGNIFICATIVO DE DIREITO

(Sociedade – Esfera Pública – Esfera Pública – Ex.: animais, fauna)

OUTRO ANIMADO SIGNIFICATIVO DE DIREITO

(Esfera Pública – Ex.: monumentos, plantas, flora, ambiente)

OUTRO INANIMADO SIGNIFICATIVO DE DIREITO

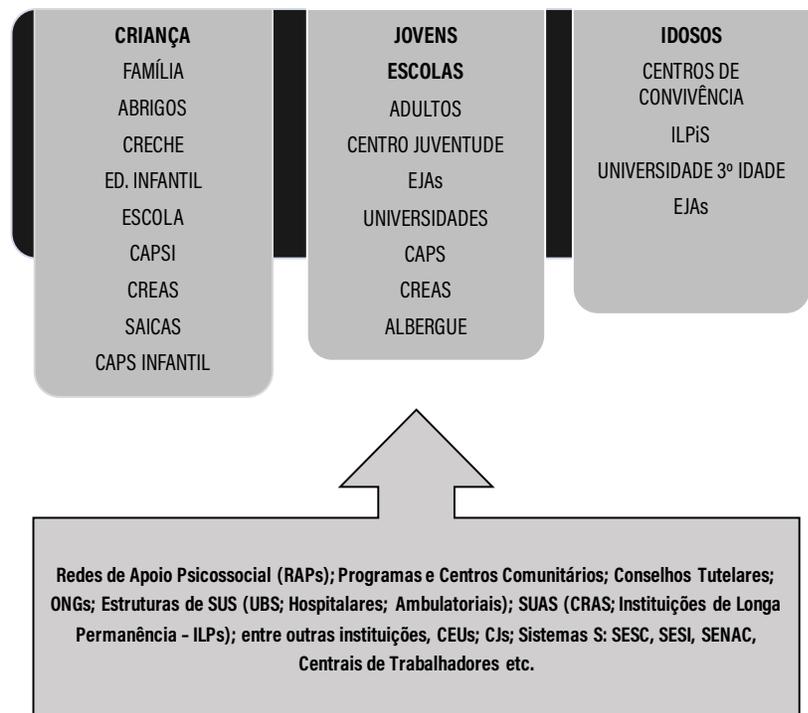
(Conexão do mais próximo de mim "significativo de cuidado" (socialização primária – esfera privada)
(para o mais distante de mim "significativo de direito" (socialização secundária – esfera pública – universal)

O quadro 2 acima ilustra seis categorias de “outros”, sujeitos, entes animados ou inanimados implicados nas esferas do “querer e do dever cuidar”, das possibilidades éticas e morais de interação e conexão humana, a partir de quem cuida (cuidador/a – se institui como mediador de cuidado).

Esta sistematização pode ser feita a partir desta categorização, com o objetivo de descrever o processo de ampliação e abrangência do desenvolvimento moral e ético humano, bem como em relação às instituições materializadas, legitimadas por políticas públicas nas áreas da saúde, da assistência, da educação, socioeducação, que envolvem o campo de abrangência de conexão humana e de estruturas de atendimento em Redes de atenção Psicossociais na perspectiva do cuidado, e que podem ser ilustradas da seguinte forma:

Figura 1- As instituições legitimadas e materializadas

De atendimento conforme a ontogênese dos sujeitos de direito:



Fonte: extraído e ampliado de Braunstein (2021).

Entendo a partir destas considerações, análise dos dados e contexto institucional, que as instâncias extrínsecas falharam, ou seja, que os mecanismos de autorregulação não foram fortalecidos por fatores extrínsecos aos sujeitos (autores dos atentados) e que o processo numa perspectiva longitudinal e nas dimensões da análise da sociogênese e microgênese teve ausências, lacunas, ineficácias que puderam reprimir, conter, prevenir e evitar os atentados consumados.

Imputar a culpa, a responsabilidade individual, aos autores dos atentados é prerrogativa do sistema penal e de justiça. Compreender

a dinâmica destes atos é papel da psicologia e da educação no sentido de contribuir para aprimorar práticas de intervenção.

Pergunto, qual é o papel social da escola, da educação...!?

Com certeza tanto a escola quanto a educação não podem se restringir e não podem ser concebíveis como instituições cujo objetivo seja exclusivamente de evitar atentados, cuja atribuição tenha como prioridade controlar, vigiar e punir professores e estudantes, por meio de aparatos de controle social, policial, político e ideológico (Conforme Althusser, em seu livro *os Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*).

Outra análise importante é que, à medida que a perspectiva de compreensão etiológica das dinâmicas e dos fatores psicológicos motivacionais dos atentados não deva estar embasada apenas numa dimensão individualizante e reducionista de análise, as explicativas medicalizantes, patologizantes e estigmatizantes (Conforme Goffman, em seu texto *Estigma*) não são explicativas e conclusões concebíveis, aceitáveis como conclusões confiáveis e fidedignas.

Diagnosticar, medicar criteriosamente pessoas (sujeitos, estudantes, profissionais da escola, comunidade) que apresentam e expressam potencial auto e heteroagressivo, destrutivo, geradores de sofrimento intrínseco enquanto fator de risco, é sim algo a ser considerado como conduta importante de tratamento e prevenção, associado ao acompanhamento e apoio psicológico e assistencial em rede.

As perspectivas medicalizantes, do vigiar e punir, do biopoder, do autoritarismo na gestão de rede e unidades escolares se coadunam como fatores que contribuem potencialmente, para a produção do fracasso escolar (Souza Patto), para incompreensão de como lidar criticamente e intervir em situações de queixas escolares, conforme Beatriz de Paula Souza, contribuem substancialmente para a produção de conflitos, sofrimento e silenciamentos, portanto,

contribuem para ações catárticas de sujeitos no ambiente da escola, alimentam sintomas agudos como estresse, depressão, agressividade e atos de violência nas escolas.

O papel da Rede de Atenção Psicossocial, das RAPs, o desafio da implementação da Lei nº 13.935/2019 que restitui profissionais em psicologia e institui a presença de assistentes sociais na educação e escolas, precisa ser entendido como um caminho e política pública eficaz para conter e prevenir atos de violência e os atentados nas escolas.

Associado às estruturas de rede de apoio integrada e retaguarda, é papel de todas, todos e *todes* (enquanto sujeitos, cidadãos e cidadãs) os envolvidos na escola e na educação, incrementar e instituir práticas sociais concretas voltadas e alicerçadas numa ética do cuidado, a partir de modos de organização que incrementem gestão participativa, protagonismo democrático no ambiente escolar e interação.

Brevemente descreverei uma experiência concreta quando exerci o cargo de Diretor de creche municipal na cidade de São Paulo na região Sul de São Paulo, num período importante de implementação da educação infantil como política educacional e não apenas assistencial.

Nesta época, mais especificamente na região próxima à Represa do Guarapiranga, durante inúmeras visitas domiciliares, eu convivi e partilhei da realidade da violência urbana, da fobia de inúmeras famílias afetadas pela cultura do medo promovida pelos inúmeros homicídios de jovens decorrentes da repressão policial, do tráfico e uso abusivo de drogas.

Neste ambiente lembro das moradias, muitas delas extremamente precárias e construídas em áreas de risco de desabamento e enchentes, sem qualquer infraestrutura urbana como saneamento básico, iluminação, recordo-me das famílias pobres, da falta de

condições materiais básicas, das mães sem perspectivas pessoais, de algumas histórias de violência doméstica.

Neste tempo histórico nosso respeitado e estimado Paulo Freire era o então Secretário da Educação do Município de São Paulo, e nesta ocasião tive a oportunidade de conviver e partilhar de um período privilegiado em que as políticas públicas em geral, e principalmente para os equipamentos voltados às crianças e adolescentes envolviam como meta a implantação de um modelo de gestão educacional, de desenvolvimento humano participativo, de uma concepção de implantação de conselhos gestores nas creches, envolvi-me com um trabalho comunitário que buscava promover a conscientização, a autonomia e a transformação social conforme Paulo Freire.

Neste contexto, a participação comunitária foi identificada e valorizada como estratégia de construção de um caminho para autonomia, para a gestão participativa e democrática, para um sentido de cidadania mais cooperativa e comprometida com as questões públicas, dos espaços e serviços públicos.

Assim, nesta perspectiva, a creche tornou-se um espaço de múltiplas demandas. A creche passou a instituir-se como um espaço de proteção, cuidado, desenvolvimento humano, como parte de uma rede de atenção e cuidado.

As creches passaram a ser pensadas como um espaço público, em que muitos desafios foram enfrentados, desafios frente aos constantes vandalismos, frente às rivalidades de mães e funcionários, frente à visão assistencialista, paternalista, clientelista e autoritária historicamente instituídas.

Diante de tantas demandas, a finalidade e o papel político e social tiveram que ser repensados exigindo reflexão, discussões, superação de conflitos, portanto não tenho dúvidas e acredito que neste período, tive a oportunidade de refletir a nível pessoal e compreender a importância do estímulo e incentivo ao exercício da

cidadania, e profissionalmente, pode aprender muito além daquilo que havia aprendido e refletido academicamente.

Estando ali, vivendo e convivendo com a realidade do cotidiano de uma unidade de educação infantil, descobri a necessidade de desenvolver uma visão pautada em realidades concretas, considerando que estas realidades são constituídas e instituídas dialética, social, histórica e politicamente e envolvem contradições múltiplas, portanto, a gestão participativa, a mobilização e organização comunitária como protagonismo é fundamental para a práxis e formulação contínua das diretrizes das instituições de cuidado nas esferas educacionais, em saúde e de assistência, e como estratégia mediadora e eficaz contra as múltiplas formas de violência.

A perspectiva participativa e socioeducacional amplamente discutida e incentivada pela gestão da então Prefeita Luiza Erundina, na ocasião como política pública para as Creches gerou um contexto facilitador para repensar os espaços, as atividades e as dinâmicas e discuti-las com as crianças e implantá-las com o apoio de mães, pais, funcionários e comunidade.

Este processo enquanto produção de sentido, consciente e democrático contribuiu significativamente para revitalização do espaço físico, possibilitando inclusive abri-lo para a comunidade, para as festividades.

O processo de gestão participativo contribuiu para a mudança de rotinas, retirando as crianças das rotinas padronizadas, impostas pelos adultos, eliminando a hora do sono compulsório, da hora do “piniquinho” compulsório, da prática de deixar o prato de comida feito e compulsório nas mesas, e finalmente, para possibilitar a conscientização de que o cuidado compulsório não emancipa, gera comportamento heterônomo, pois não há escuta da perspectiva da criança em relação ao seu próprio espaço e corpo.

Este processo de dialogar, sentar-se em círculos, conversar, olhar nos olhos, estar ali numa dinâmica de grupo operativo, democrático foi gradativamente contribuindo para a eliminação de práticas típicas de uma “instituição de pseudo cuidado”.

Por fim, diversas ações foram sendo construídas a partir das interações, dos diálogos nem sempre convergentes, envolvendo todos os segmentos envolvidos (gestão, funcionários, pais, mães, comunidade).

Portanto, numa dimensão preventiva o cuidado de maneira ampla, as práticas democráticas de cuidar enquanto política pública intersetorial em rede de apoio, a organização e protagonismo social, político, educacional e comunitário são fundamentais no sentido de corroborar para a diminuição da violência.

De maneira alguma a perspectiva unilateral de enfrentamento policial, pela segurança pública tem eficácia isolada, sem as outras dimensões de caráter preventivo e remediativo.

Também, as ações isoladas e pontuais no campo da saúde numa perspectiva e visão patologizante e medicalizante são ineficazes.

Pois, não se trata de ações remediativas e higienistas de criminalizar, patologizar, punir, policiar, encarcerar, vigiar...

É necessário acolher e cuidar, é fundamental o exercício de uma cidadania ativa, solidária, ética, compromissada com a democracia, com uma educação acessível inspiradora de ideais de cooperação, respeito às diferenças, uma educação ética crítica e de qualidade.

As escolas não têm sido um alvo aleatório...!!

É importante perceber isso... as escolas no mundo são alvos...!!

Pois é na escola ética, solidária, democrática e crítica que o extremismo pode ser realmente combatido e enfrentado.

Temos instituições democráticas que, apesar de ameaçadas, continuam consolidadas desde a constituição brasileira de 1988, desta forma como parâmetros legais, as Instituições de Cuidado são norteadas por princípios diversos, entre eles:

PARÂMETROS LEGAIS

- Declaração de direitos humanos (1948);
- Constituição Brasileira (1988);
- Entre inúmeros outros específicos tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); Lei de diretrizes e bases para educação – LDB (1996); Lei de Execuções Penais (LEP) na questão Prisional; Sistema único de Saúde (SUS) para as questões de saúde; Sistema Único de Assistência Social (SUAS) frente às garantias sociais.

Portanto, a educação e as escolas sempre foram e serão um espaço de luta, de enfrentamento entre as ideias da ética, da paz, da cooperação, da solidariedade e direitos humanos contra os discursos de ódio e do extremismo, e a luta contra a violência está respaldada por parâmetros de legalidade, social e democraticamente legitimados.

Desta forma, o combate está no dia a dia das escolas, na educação, os soldados desta luta são as educadoras, os educadores, os estudantes e toda comunidade escolar e social ampliada.

Somos nós cidadãos e cidadãos que acreditamos numa cultura de paz, na democracia enquanto instituição social e política que defendemos uma educação transformadora em prol de um mundo de justiça, igualdade e paz que devemos ocupar os espaços das salas de aula, as escolas, as ruas e praças.

Somos nós que acreditamos nas “flores vencendo os canhões”

Isto não é poeiris, ou uma visão ingênua e romântica, isto é a realidade da estratégia de enfrentamento contra a extrema direita e os atentados extremistas nas escolas.

A bula e o remédio são Paulo Freire. É arte, respeito aos direitos humanos, democracia, ética, cuidado incondicional, igualdade e justiça social.

Simples assim, ...será...!???

Fica aqui o convite e desafio para uma reflexão e prática profissional, fica aqui a provocação para a retomada de uma educação militante, implicada na mobilização social, do exercício de uma cidadania ativa, gratificante, solidária, em prol do fortalecimento da democracia e da apropriação do espaço e gestão pública, do fortalecimento dos conselhos de gestão participativos, dos fóruns representativos da educação, da assistência e da saúde.

Portanto, fica aqui a inquietude por uma existência voltada ao que fazer...? constante... incansável... resistente...!

Por fim, sem dúvida, que a provocação deste discurso implique num processo cotidiano e coletivo, e na percepção da necessidade de agir em conjunto nas e apesar das diferenças... e na atitude de caminhar, esperar, transformar...!

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARENDT, H. **O sistema totalitário**. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

ARENDRT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BAUTHENEY, K. C. F. **Transtornos de aprendizagem**: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ ou psicológico. 223 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 31-50, 2004.

BELHOMME, J. E. **Essai sur l'idiotie**. Proposition sur l'education des idiots mise en rapport avec leur degré d'intelligence. [S. l.]: [s. n.], 1824.

BORDAS, F. (s/d). **Investigação (Ação) Participativa na Teoria Social**: Origens e Desafios, Doc. Policopiado.

BORDAS, F. **Experiências Teórico-Práticas, Investigación-Acción Participativa**: Quê. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

BRAUNSTEIN, H. R. **Ética e instituições de cuidado**: perspectivas críticas e antimedicalizantes na saúde, na educação e na assistência. Curitiba: Editora CRV, 2021.

BRAUNSTEIN, H. R. Das instituições de pseudo cuidado, para uma educação e escola ética na perspectiva do cuidado, democrática e desenvolvente. **Interfaces da educação**, [S. l.], v. 6, n. 18, p. 165-177, 2015.

BRAUNSTEIN, H. R. **Ética do cuidado**: das instituições de cuidado e pseudo cuidado. 219 f. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, IPUSP, São Paulo, 2012.

BRAUNSTEIN, H. R. Violência e criminalidade: as razões e as lógicas das instituições de pseudo cuidado. **Revista Psicologia América Latina**, [S. l.], maio/2006, n. 6, 2006.

CASTRO, C. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

COHEN, S. The Mental Hygiene Movement, the Development of Personality and the School: The Medicalization of American Education. **History of Education Quarterly**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 123-149, 1983.

CÔRREA, M. **Traficantes do simbólico e outros ensaios sobre a história da antropologia**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

COSTA, J. F. **História da Psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

CUNHA, M. T. Diários pessoais: territórios abertos para a história. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 252-280.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2006.

DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. **Cadernos PROLAM/USP**, [S. l.], v. 13, p. 47, 2014.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvete e a sociedade aberta. **Re-Vista**, v. 21, n. 1, p. 77-84, jan./jun., 2014.

ERVELLES, N. Educating Unruly Bodies. Critical Pedagogy, Disability Studies and the Politics of Schooling. **Educational Theory**, v. 50, n. 1, p. 25-47, 2000.

FANTÁSTICO. Grupos neonazistas crescem 270% no Brasil em 3 anos; estudiosos temem que presença online transborde para ataques violentos. **G1**, 16 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/16/grupos-neonazistas-crescem-270percent-no-brasil-em-3-anos-estudiosos-temem-que-presenca-online-transborde-para-ataques-violentos.ghtml>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FARIAS, V. **Heidegger e o Nazismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FARR, R. M. **As raízes da Psicologia Social Moderna (1872-1954)**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

FARGE, A. **Lugares para a história**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2011.

FERRAZ, B. M. S. **Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRA, A. C. Literatura: a fonte fecunda. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 61-92.

FERRY, L. **Aprender a viver**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.
- FOUCAULT, M. **Gli anormali**. Corso al Collège de France (1974-1975). Milano: Feltrinelli Editore, 2000.
- FOUCAULT, M. **Il potere psichiatrico**. Corso al Collège de France (1973-1974). Milano: Feltrinelli Editore, 2010 [1974].
- FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 3-14.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. Porto: Textos Marginais, 1974.
- FRANKLIN B. M. The First Crusade for Learning Disabilities: The Movement for the Education of Backward Children. *In*: POPKEWITZ, T. (ed.). **The foundations of the school subjects**. London: Falmer, 1987. p. 190-209.
- FREUD, S. **O mal-estar da civilização**. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1982.
- GILLIGAN, C. **In a different voice**. U.S.A.: Harvard University Press, 1982.
- GILLIGAN, C. **Making connections**. U.S.A.: Harvard University Press, 1990.
- GUIRADO, M. **Psicologia Institucional**. São Paulo: EPU, 1987.
- GUIRADO, M. **Instituições e relações afetivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KAMIN, L. **The Science and Politics of I.Q.** [S. l.]: [s. n.], 1977.

LAMMERINK, M. P. **Aprendiendo Juntos, vivencias en Investigatción Participativa**. 1995. Tese (Doutorado). [S. l.], 1995.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012, p. 509-524.

LEMOS, F. C. S.; CARDOSO JR, H. R. A Genealogia em Foucault: Uma Trajetória. **Psicologia e Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 353-357, 2009.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LOPES, A. M. P. **Saúde no processo de democratização brasileiro**: promoção da saúde, biopolíticas e práticas de si na constituição de sujeitos da saúde. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Palhoça, 2010.

LÚCIO, E.; RAMOS, V. Epistemologia e Investigación Participativa. **Fênix**, Recife, n. 5, NUPEP/UFPE, 2005.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R.; SAYÃO, Y. **As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica**. Educação Especial em Debate. 1 ed. v. 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 69-116.

MARTÍNEZ, R.; TRUCCO, D.; PALMA, A. El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe: Panorama y principales desafíos de política. **Serie Políticas Sociales**, [S. l.], n. 198, p. 40. CEPAL, 2014.

MARTINS, A. L. Fontes para o patrimônio cultural. Uma construção permanente. *In*: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 280-308.

MCDERMOTT, R.; VARENNE, H. Culture as Disability. **Anthropology and Education**, [S. l.], Quarterly, v. 26, n. 3, p. 324-248, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844**. Lisboa: Avante, 1993.

MORAIS, M. S.; SOUZA, B. P. **Saúde e Educação: Muito Prazer! Novos Rumos no Atendimento à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, PUC, n. 10, p. 07-28, dez, 1993.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEWIN, K. **Teoria dinâmica da personalidade**. São Paulo: Cultrix, 1975.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1983.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ-Fapesp, 2001.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral**. São Paulo: Editora Escala, 1972.

NUNES, J. A. Saúde, direito à saúde e justiça sanitária. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 87, p. 143-169, 2009.

NUNES, R. Pour une Rationalité Transculturelle, **Quaderni di Intercultura**, [S. l.], ano I, 238241, Università degli Studi di Messina, 2009.

NUNES, R. Investigação-Ação e Responsabilidade Social. **A Página da Educação**, [S. l.], ano XVII, n. 174, janeiro, 2008.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP editora, 2006.

OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. New York: Palgrave Macmillan, 1990.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A de 10 de dezembro de 1948. [S. l.]: ONU, 1948.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Editora Summus, 1994.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, Unesco, 1978.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4 ed. revisada e atualizada. [S. l.]: Ed. Intermeios, 2015.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

SAWAIA, B. **As Artimanhas da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHILLING, F. A multidimensionalidade da violência. *In*: CARVALHO, J. S. F. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 209-223.

REIS, J. C. **História & teoria**. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

ROSE, N. The psychological complex: mental measurement and social administration. **Ideology & consciousness**, [S. /], v. 5, p. 5-68, 1979.

ROSE, N. **The Politics of Life Itself**. Biomedicine, Power, and Subjectivity in the TwentyFirst Century. [S. /]: Princeton University Press, 2007.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente**. Porto: Afrontamento, 2000.

SECRETARIA ESTADUAL DE DIREITOS HUMANOS – SEDH. Site: www.sedh.gov.br (acessado em janeiro/fevereiro de 2012).

SILVA, R. A construção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. *In*: SILVA, E. R. A. (coord). **O direito à convivência familiar e comunitária**. Brasília: IPEA/ CONANDA, 2004. p. 287-302.

SILVA, R. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação e liberdade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, R. Adolescentes: punir ou educar? **Revista Ciência hoje**, Rio de Janeiro, SBPC, v. 26, n. 157, p. 63-67, 2000.

SILVA, R. **Os filhos do governo**. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, R. **A trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SINGER, M. C. **Introduction to syndemics**: a systems approach to public and community health. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

SINGER, M. C.; CLAIR, S. Syndemics and public health: reconceptualizing disease in bio-social context. **Med Anthropol Q**, [S. l.], v. 17, p. 423-441, 2003.

SIPRI. Instituto Internacional de Pesquisa para a paz. Relatórios anuais. SIPRI, 2012. Disponível em: www.sipri.org. Acesso em: mar. 2012.

SPITZ, R. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1983.

SOMEKH, B.; ZAICHNER, K. Action research for educational reform: remodelling action research. **Education Action Research – an Internacional Journal**, [S. l.], v. 17, n. 1, 2009.

SOUZA, M. P. R. Educação Básica, Ensino e Formação Docente no Brasil, em Portugal e na Itália: dificuldades de escolarização e ações multidisciplinares na construção de políticas públicas intersetoriais para a melhoria da qualidade da escola. Projeto de pesquisa submetido na Chamada CNPq nº 22/2016. **Pesquisa e Inovação em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas**, 2016.

TUNDIS, S. A.; COSTA, N. R. **Cidadania e loucura**: políticas de Saúde Mental no Brasil. Petropolis: Vozes, 1987.

VELOSO, N.; PIMENTEL, J. Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023. **Poder 360**, 05 abr. 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023>.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora UNB, 1998.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomos I, II, III, IV e V. Madrid: Visor, 1996.

8

*Simone Balsamo
Kethi Cristina do Rosário Squecola Alexandre*

**A IMPORTÂNCIA DA CONVIVÊNCIA
ESCOLAR PARA O PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98850.8

Em 2020, a Covid-19¹¹ foi classificada pela OMS¹² como uma pandemia, por sua distribuição geográfica, se espalhando em diversos países. O mundo rapidamente teve que se adaptar a conectividade a distância, para a prevenção da transmissão do vírus. Uma das orientações do protocolo de saúde, foi o distanciamento social e o isolamento em suas respectivas casas. Após dois anos, o mundo foi se reconfigurando para o que chamaram de novo normal ou pós-pandemia, ou seja, a proposta seria convivermos com empatia e reconstruindo uma vida com mais qualidade e coletividade.

Nas escolas o contexto foi o mesmo, os docentes tiveram que aplicar estratégias de modo remoto, ou seja, on-line, para respeitar o distanciamento social, uma reviravolta muito grande, pois não houve tempo de planejar e nem “testar” a nova condição de vida. Diante de muitos desafios, trazemos a escola de educação profissional, onde além das aulas teóricas, a grande diferença, são as aulas práticas, demonstradas pelos docentes e executadas pelos estudantes, e com as aulas a distância, o obstáculo só crescia.

Pois bem, após todos os aprendizados, tanto como profissionais quanto como cidadãos, o momento de retorno às aulas presenciais também traria a necessidade de reinvenção e adequação aos resquícios dos tempos pandêmicos, enfim, o pós-pandemia.

Daí surge a importância da convivência escolar, no que tange o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de educação profissional, e como se encontram a nível de clima organizacional.

O ambiente escolar influencia significativamente a formação moral de seus alunos, uma vez que as relações intraescolares se embasam em normas, regimentos e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, correto ou errado.

11 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (Coronavírus, 2023).

12 Organização Mundial de Saúde.

A sociedade atual é marcada por inúmeras mudanças em termos científicos, tecnológicos e humanos e é acompanhada por uma busca urgente dos ideais de justiça, solidariedade e muitos outros valores morais.

A escola é um espaço de diálogo e transformação pessoal, social e coletiva, na qual professores e alunos aprendem juntos como agir em situações conflitantes. As relações éticas não são frutos de um dom gratuito ou de um amadurecimento, mas de um processo contínuo de construção e aprendizado. Assim, surge a tarefa de repensar constantemente as possibilidades educativas dos alunos – crianças e jovens – com o objetivo de melhorar as relações de convivência escolar, tanto interpessoais, entre outras.

Do ponto de vista construtivista, assume-se que o conhecimento é construído gradativamente por meio da interação entre o sujeito e o meio. O conhecimento não é adquirido pela internalização de um determinado significado externo, mas pela construção de representações e interpretações apropriadas a partir de dentro, e é por isso que encontrar significado nos fatos (fazer relacionamentos) é tão importante. A escola é construída por meio dos sentidos, que permitem a interação com o ambiente e a construção de uma imagem do mundo (Marujo; Miguel Neto, 2004; Marujo; Miguel Neto; Perloiro, 2000).

O estudo de Palangana (2015), discorre sobre Piaget e Vigotsky, e explana que, não obstante, existe um aspecto básico do qual nenhuma dessas posturas pode prescindir: a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento pressupõem, sempre, uma relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Ainda, Palangana (2015) explicita que muitas teorias se propõem a explicar como ocorre a aquisição do conhecimento, mas poucas se voltam para a interação entre sujeito e objeto como elemento fundamental no processo de construção do conhecimento e do próprio homem.

A escola deve incentivar os alunos a terem autonomia (capturar, vincular, integrar, dar sentido, interagir, comunicar), iniciativa e desenvolver autoconfiança. Deve promover um ensino significativo do ponto de vista do aluno, levando-o a encontrar respostas para seus questionamentos por meio da experiência, do raciocínio, da crítica e da comparação de pontos de vista.

Uma escola que adota uma perspectiva construtivista toma como ponto de partida o conhecimento existente dos alunos e os orienta a construir esse conhecimento, descobrir valores éticos, morais e criar oportunidades de troca ou expressão de opinião. Considere o aluno, seus objetivos e oportunidades de aprendizado e use o conflito cognitivo e sociocognitivo, a descoberta, o questionamento, a curiosidade e a investigação como formas de aprendizado e criação de regras. Crie um senso de competência promovendo uma autoimagem positiva.

Piaget (1944-1999) adverte: “Os alunos devem aprender”. Pensar em um sistema autoritário não pode ser aprendido. Pensar é autoexploração, crítica livre e autodem demonstração.

Tognetta (2003) também mostrou um efeito em sua pesquisa ambiente social e moral da escola na construção da solidariedade por parte dos alunos. Os resultados evidenciaram a existência de um desenvolvimento na disposição de solidariedade dos respondentes relacionada a experiências de reciprocidade e respeito mútuo, características do ambiente colaborativo.

Estudos como esses sugerem que, para contribuir com a formação de cidadãos autônomos, é necessário construir na escola um clima sociomoral cooperativo, ou “clima moral”, como chama La Taille (2001).

A prática e a reflexão são, portanto, essenciais. A escola deve ser um lugar onde os valores éticos e morais são concebidos e considerados e não são simplesmente impostos ou fruto do hábito,

a convivência democrática também deve ser garantida, baseando-se na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é entendido como a melhor experiência moral que um aluno pode ter.

Esse ambiente deve proporcionar condições favoráveis duradouras para relacionamentos cooperativos, tais como: promover a quantidade e a qualidade das interações sociais; minimizar o autoritarismo entre os adultos; incentivar os discentes a fazerem tudo o que eles já são capazes por conta própria e dar a eles a oportunidade de tomar decisões, resolver problemas e se expressar livremente, usar linguagem construtiva; estimular ações de conhecimento e construção de relacionamento; trabalhar a expressão de sentimentos e a resolução de conflitos interpessoais por meio do diálogo; experimentar a democracia fazendo regras e debatendo questões em assembleias, reuniões com representantes discentes, grêmios ou "liga"; e em situações onde valores e normas podem ser racionalmente apropriados.

Alguns estudos (Laterman, 2002; Hadji, 2002; Gallego, 2006; Garcia, 2012; Souza, 2012) apontam que a relação professor-aluno influencia significativamente o ambiente social e moral da escola. Essa relação deve ser baseada no respeito e o sentimento de confiança é muito importante para isso.

La Taille (2001) argumenta que, para pertencer a uma comunidade moral, é preciso primeiro ter os valores e princípios que regem esta comunidade. No entanto, há que avaliar se as pessoas que compõem este grupo são confiáveis,

Não estamos querendo dizer com isso que a ausência de confiança justifique condutas contrárias à moral. Não é porque ninguém é justo que temos autorização de sermos injustos. Há aqueles que, mesmo vivendo em comunidades ou sociedades nas quais muitas pessoas desrespeitam seus deveres, permanecem agindo inspirado neles. Mas é fato que a experiência contínua de falta de confiança pode acabar tendo efeitos deletérios sobre o 'querer agir' moral (La Taille, 2002, p. 150).

Segundo Garcia (2010,p. 389-410), no ambiente escolar “a confiança constitui um componente essencial para a comunicação e a cooperação em sala de aula, bem como uma referência para a estabilidade e uma baixa incerteza nas relações entre professores e alunos.”

Na pesquisa de Hadji (2002) outro fator importante está na relação professor-aluno. Referindo-se à pesquisa sobre a eficácia do professor e o desempenho dos alunos, o autor conclui que as características individuais dos professores (como idade, sexo, origem social ou *status*) não melhoram a eficácia e que essas são características pedagógicas integradas, o que levaria a um melhor desempenho dos discentes em interações escolares, variáveis como instruções, perguntas, trocas, métodos de ensino direto ou indireto, o tipo de *feedback*, a dificuldade de tarefas melhorariam os resultados de aprendizagem do aluno, ou seja, a qualidade do planejamento e execução das aulas.

Ainda Hadji (2002, p. 137), destaca que:

Não é fácil identificar ‘os mecanismos pedagógicos que atuam na eficácia dos professores’ (Felouzis, 1997: 30). Porém surge já um resultado essencial: essa eficácia se constrói na interação escolar. É esse espaço de interações que deve tornar-se objeto privilegiado de pesquisas, mesmo quando essas interações são muito difíceis de ser identificadas.

Puig (2004) conceitua práticas morais como “[...] formas ritualizadas de resolver situações moralmente significativas”. As virtudes estão, portanto, presentes e os valores expressos nas práticas morais. O autor distingue, segundo a importância as práticas consideradas morais e advindas em práticas processuais e práticas materiais.

As práticas procedimentais visam abrir espaços para a expressão moral e a criatividade dos discentes, segundo Vivaldi, (2013, p. 117),

Nas diversas situações do cotidiano da escola e da sala de aula em que as divergências de opiniões e de querer

muitas vezes deflagram conflitos ou insatisfações, nem sempre considerados e trabalhados de forma a alcançar soluções pautadas nos princípios moralmente universalizáveis, como o respeito ao próximo, por exemplo. As práticas procedimentais visam, então, considerar esses acontecimentos como conteúdo de um processo dialógico, reflexivo e criativo.

As práticas substantivas também são destinadas a encorajar a expressão de valores. No entanto, não há espaço aqui para a criatividade moral, mas para a repetição moral. A autora também argumenta que tais práticas cristalizam valores que são reconhecidos pela comunidade como desejáveis em determinados comportamentos. A prática processual e a prática factual, portanto, se complementam e devem ser uma tarefa educativa considerando que a comunicação por meio do uso de linguagem adequada é um dos aspectos que podem ajudar a fortalecer o relacionamento no respeito e no desenvolvimento de uma moral autônoma, as palavras levam uma mensagem a quem as recebe, os sentimentos surgem das relações interpessoais, principalmente em situações de conflito.

Portanto, os educadores que desejam promover a ação justa, por exemplo um que respeita os alunos deve usar uma linguagem que descreva sem julgamento e, portanto, uma linguagem descritiva. De acordo Vinha (2000, p. 268):

Para haver uma melhor comunicação, é preciso que aprendamos a utilizar a linguagem descritiva, que demonstra aquilo que vemos, sem apelar para os juízos de personalidade, e traduz os nossos legítimos sentimentos, sem nos valermos das chantagens emocionais.

A linguagem descritiva promove relacionamentos baseados no respeito mútuo, na capacidade de resolver conflitos com confiança e no sentimento de pertencimento a um grupo, que favorece o desenvolvimento da moral.

A técnica da escuta ativa ajuda a compreender as mensagens, tenta entender seus sentimentos e interpretá-los. Você precisa mostrar ao interlocutor que entende seus sentimentos sem julgamento. A escuta ativa é de grande valia, pois os educadores podem apoiar os alunos em momentos de conflito interno ou decorrentes da interação com outros sujeitos, estimulando assim a abertura ao diálogo.

A forma como elogiamos deve incluir um aspecto de apreciação, também referido por alguns autores como elogio descritivo ou produtivo (Ginott, 1973; Faber; Mazlish, 2005; Dedeschi, 2009). Ginott define o elogio produtivo como algo que “descreve os esforços e realizações de uma criança e como nos sentimos em relação a eles. Não julga personalidade ou caráter” (1973, p. 94).

Com base no feedback que uma pessoa recebe sobre suas ações ou atitudes, ela pode fazer uma autoavaliação. Assim você pode descobrir por si mesmo o que pode melhorar em seus resultados sem ter medo de errar.

Portanto, um ambiente sociomoral colaborativo também inclui práticas e regras morais permanentes e institucionalizadas, relações de confiança com adultos e pares, linguagem que estimula a expressão de sentimentos em espaços dialógicos e democráticos.

A CONTRIBUIÇÃO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR PÓS-PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A experiência das pesquisadoras por estarem como coordenadoras pedagógicas em escolas de educação profissional, e pela inquietação na busca por alternativas e estratégias para a incessante melhoria da qualidade de ensino profissional, trazem a contribuição da convivência escolar pós-pandemia da Covid-19.

O objetivo do estudo é investigar o clima organizacional de duas escolas técnicas de nível técnico profissional, por meio de aplicação de um questionário para captar a percepção dos profissionais das escolas com relação aos estudantes no cotidiano escolar nos dias de hoje.

A partir deste questionário levantamos o clima organizacional das escolas verificando em que medida este interfere no desenvolvimento das aulas dos estudantes, quais as variáveis que mais contribuíram com este processo e como o clima contribui para que a escola se constitua enquanto espaço de aprendizagem saudável.

Para Coradini, Borges e Dutra (2020), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se fundamenta em diferentes temáticas e funções que se interligam como princípio educativo. Para os autores, tratar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que as pessoas são formadoras e protagonistas de sua própria história e realidade. Segundo Peterossi e Menino (2017), a formação profissional é compreendida como a educação para o trabalho na sociedade do conhecimento.

Segundo Silva Junior, Almeida e Prados (2022), a educação profissional vai além de ensinar aos alunos um trabalho ou negócio, pode fornecer conhecimentos que preparam os alunos para aproveitar as oportunidades que o mundo moderno traz ao exercer a profissão. E para isso, as organizações devem preparar as pessoas para construir expertises de forma autônoma e serem capazes de expressar e integrar diferentes áreas do conhecimento.

Dessa maneira, segundo Vieira e Souza Junior (2017), a EPT atende a diferentes públicos, em distintos ramos de atuação, e assume papel estratégico para o progresso do país, mas requer investimento em pesquisas sobre o mercado de trabalho para implantação de cursos e profissões, em sistemas de avaliação que permitam identificar a necessidade de melhorar a qualidade da formação EPT prestada; e na formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Cabe ressaltar que, segundo Machado (2010), a questão da formação do professor de educação profissional e tecnológica é que, no Brasil, não existe quantidade de programas de formação docente para o ensino tecnológico.

A Lei nº 11.892/2008 estipula que a educação profissional deve atuar na formação e atualização do cidadão para o alcance do desempenho profissional e a libertação da cidadania. Essas disposições da EPT são significativas no processo das instituições de ensino, pois o corpo docente é formado por profissionais licenciados, atuantes nas áreas fundamentais, graduados e técnicos, atuantes nas áreas técnicas e não possuem formação específica para atuar na educação profissional.

A convivência ética na educação profissional é fundamental para o desenvolvimento adequado dos alunos e para a formação de profissionais conscientes de suas responsabilidades éticas. Nesse contexto, é importante que a escola ou instituição de ensino promova um ambiente onde a ética seja valorizada e incentivada.

Uma das maneiras de promover a convivência ética na educação profissional é através do exemplo dos professores e demais profissionais que atuam na área. Eles devem agir de acordo com princípios éticos, como respeito, honestidade e responsabilidade, servindo como modelos para os alunos.

Além disso, é necessário que a escola incentive a reflexão e o debate sobre questões éticas relevantes para a profissão. Os alunos devem ser instigados a pensar sobre dilemas éticos que podem surgir no exercício da profissão e a buscar soluções baseadas em princípios éticos sólidos.

A formação ética também pode ser desenvolvida através de atividades práticas, como estágios e projetos que envolvam situações reais do mercado de trabalho. Essas experiências ajudam os alunos a entenderem a importância da ética no exercício da profissão e a desenvolverem habilidades para lidar com situações complexas.

Portanto, a convivência ética na educação profissional é fundamental para formar profissionais conscientes e comprometidos com a mesma em suas atividades profissionais. Isso contribui para um mercado de trabalho mais ético e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e responsável.

Paralelamente, a contextualização sobre a importância da Convivência Escolar no processo de ensino-aprendizagem, reportando especificamente os cursos de educação profissional, levantamos dados através de um questionário para profissionais de duas escolas técnicas, A Escola e Faculdade de Tecnologia Senai Mario Amato (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e a Escola Técnica Estadual Padre José Nunes Dias, associada do Centro Paula Souza.

Para ficar claro, a escolha dessa temática se refere ao cotidiano das pesquisadoras que atuam na educação profissional como coordenadoras pedagógicas discorrendo sobre as práticas e postura profissional que nos preocupam.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) foi criado pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, natureza classificada como privada, a Escola e Faculdade de Tecnologia Senai Mario Amato, está localizada em São Bernardo do Campo, Região do Grande ABC, estado de São Paulo.

O Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969, cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, e o Ato Complementar nº 47, de 7 de fevereiro de 1969, lhe confere o § 1º, do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, natureza classificada como pública, a Escola Técnica Estadual Padre José Nunes Dias, está localizada em Monte Aprazível, município da Região Metropolitana de São José do Rio Preto, estado de São Paulo.

Os participantes da amostragem, profissionais das escolas técnicas, se enquadram como Analista de Qualidade de Vida, Coordenador Técnico, Coordenador de Curso, Coordenador Pedagógico,

Diretora, Instrutor de Formação Profissional II ou III, Orientadora Educacional e Professor.

A escolha dos participantes contempla a modalidade de ensino na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são docentes dos cursos de aprendizagem industrial na área de Ferramentaria para Moldes Plásticos, cursos de nível Técnico de Plástico e Química, Agropecuária, Meio Ambiente, Agroindústria, Administração, Enfermagem, curso superior de Tecnologia em Polímeros e cursos de pós-graduação *lato sensu*, com os títulos: Análise Instrumental Avançada, Engenharia de Polímeros e Gerenciamento de Projetos.

A educação profissional e tecnológica (EPT)¹³ é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

O enquadramento da educação profissional, é descrita na LDB, Seção IV-A, como, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para atender a formação geral do educando, e poderá prepará-lo para o exercício das profissões técnicas.

Conforme a Lei nº 11.741 de 2008, art. 36B, a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

- I - Articulada com o ensino médio;
- II - Subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio;

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - Os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - As normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - As exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (Brasil, 2008).

E os cursos sondados foram:

- Curso de Aprendizagem Construtor para Moldes Plásticos;
- Curso de Aprendizagem Mecânico para Moldes Plásticos;
- Curso de Aprendizagem Projetista para Moldes Plásticos;
- Curso Modular Noturno;
- Curso Técnico em Plásticos;
- Curso Técnico em Química;
- Ensino Médio Integrado ao Técnico;
- Curso Superior em Tecnologia de Polímeros;
- Cursos de Pós-Graduação.

Os cursos fazem parte da relação de ofertas da Escola e Faculdade de Tecnologia Senai Mario Amato e Escola Técnica Estadual Padre José Nunes Dias, reconhecidos pelo MEC (Ministério da Educação), e ambas as escolas têm relação com a formação profissional e tecnológica.

No Senai, a Analista de Qualidade de Vida colabora com as questões de acompanhamento dos alunos e alunas, no que tange a

frequência, aproveitamento escolar, questões disciplinares, e outras temáticas, dependendo da complexidade, serão encaminhados a outros profissionais, como psicólogos, entre outros. Na ETEC (Escola Técnica Profissional), o acompanhamento dos alunos e alunas, e todas as questões descritas para a Analista de Qualidade de Vida, são realizadas pela Orientadora Educacional.

Todos os profissionais selecionados fazem parte da convivência escolar, acompanhando e influenciando direta ou indiretamente os estudantes no processo de ensino-aprendizagem dos referidos cursos.

Utilizamos um questionário pela plataforma *Google Forms*, para a construção dos dados, a fim de verificarmos as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral das escolas de educação profissional, para a melhoria da convivência no contexto escolar. Foi um questionário direcionado aos professores e gestores da instituição educacional Senai e ETEC. As respostas foram tratadas de forma estritamente confidencial, se tratando de um questionário anônimo, sigiloso e individual, solicitando clareza e franqueza, dizendo exatamente o que pensam ou sentem em relação ao que têm vivenciado no retorno à escola de forma presencial, após a pandemia de Covid-19.

O questionário foi aplicado nos meses de junho e julho de 2023, onde 59 pessoas participaram da pesquisa, dessas 30 são do gênero feminino e 29 do masculino. Entre os respondentes de 25 e 30 anos não obtivemos respostas, 25 pessoas entre 31 e 45 anos de idade, 11 pessoas entre 46 e 50 anos de idade, e 23 pessoas estão acima dos 50 anos de idade.

Resolvemos apresentar os dados em forma de tabelas para que fique mais fácil a visualização do perfil dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Gênero dos respondentes

Gênero	Quantidade	Porcentagem (%)
Feminino	30	50,8
Masculino	29	49,1
Total	59	-----

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Tabela 2 – Faixa Etária dos respondentes

Faixa Etária	Quantidade	Porcentagem (%)
Entre 25 e 30 anos	0	0
Entre 31 e 45 anos	25	42,4
Entre 46 e 50 anos	11	18,6
Acima dos 50 anos	23	39,0

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 3 – Cargo dos respondentes

Cargo	Quantidade	Porcentagem (%)
Analista de Qualidade de Vida	01	1,5
Coordenador de Curso	08	12
Coordenador Pedagógico	02	3,1
Coordenador Técnico	01	1,5
Diretora	01	1,5
Instrutor de Formação Profissional II ou III	18	27,7
Orientadora Educacional	01	1,5
Professor	33	50,8

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 4 – Modalidade do curso dos respondentes

Modalidade do Curso	Quantidade	Porcentagem (%)
Curso de Aprendizagem Construtor para Moldes Plásticos	04	3,9
Curso de Aprendizagem Mecânico para Moldes Plásticos	08	7,8
Curso de Aprendizagem Projetista para Moldes Plásticos	04	3,9
Curso Modular Noturno	19	18,6
Curso Técnico em Plásticos	11	10,8
Curso Técnico em Química	12	11,8
Ensino médio Integrado ao Técnico	27	26,5
Curso Superior em Tecnologia de Polímeros	09	8,8
Cursos de Pós-Graduação	08	7,8

Fonte: elaborado pelas autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática sobre a importância da convivência escolar é crucial para a obtenção de resultados cada vez melhores no processo de ensino-aprendizagem, seja qual for a modalidade em questão, nesse capítulo abordamos especificamente a educação profissional, além dos conhecimentos específicos de cada área profissional, a missão dessas escolas, é a formação para o mercado de trabalho.

Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa sobre a importância da convivência escolar, com o objetivo de acompanhar a percepção do clima escolar na atualidade, dificuldades em sua atuação, o tratamento dos estudantes com deficiência por parte dos colegas de turmas, o respeito com os professores e professoras, a aprendizagem dos estudantes, como estimular a motivação entre eles, referente às duas escolas técnicas observadas.

Sobre a questão das dificuldades em desenvolver as atividades profissionais, dos 59 respondentes, a resposta mais evidenciada é como avaliar as competências socioemocionais, e Balsamo (2021, p. 101), explana:

Um dos desafios enfrentados nas escolas é o comportamento de alguns alunos, gerando desconforto e insatisfação, tanto nos professores quanto aos colegas de turma. Uma das variáveis que se verifica é a criação, desde a infância e a adolescência, na interação com a família, primeiramente, depois na escola e com outras crianças. Em tempos de pandemia, em que as pessoas estão enclausuradas em suas próprias casas, enfatizam-se os sentimentos de insegurança e medo, afetando principalmente a aprendizagem nas aulas remotas (on-line).

“Nas escolas, o bullying preocupa. Professores não sabem como agir, mas ainda é comum a valorização do conteudismo; cadernos cheios de cópias, livros completos de decoreba, provas e atividades desconexas com a atualidade”, destaca Fonte (2019, p. 19). Não há como falar sobre a parte comportamental, sem destacar a influência da violência direta ou indireta, o *bullying*, os fatores psicossociais, a saúde mental, entre outros.

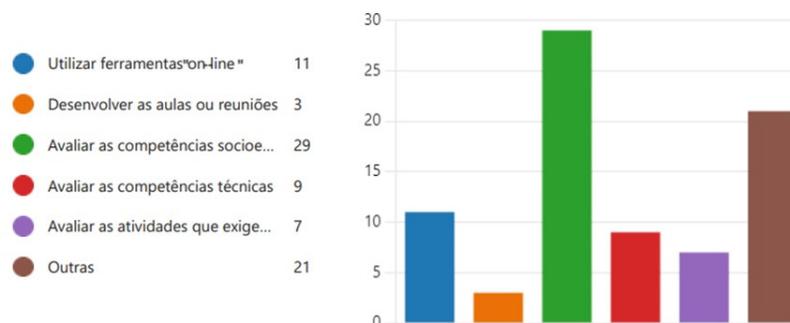
Trabalhar as competências socioemocionais, é um caminho para fortalecer os relacionamentos interpessoais e intrapessoais, explorar as capacidades de comunicação, as qualidades pessoais, conviver com as diferentes situações, e construindo uma vida pessoal e profissional segura, com determinação, galgando patamares cada vez altos.

De acordo com o site do Instituto Ayrton Senna (Competências [...], 2022),

As competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas.

Gráfico 1 – Dados sobre as dificuldades em desenvolver as atividades profissionais

5. Quais suas dificuldades em desenvolver suas atividades profissionais



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados do questionário de pesquisa (2023).

A questão sobre as dificuldades em desenvolver as atividades profissionais, se referem às estratégias e atividades no âmbito escolar, nos dias de hoje, enfrentando os reflexos do pós-pandemia da Covid-19, onde bruscamente os profissionais da educação profissional se adaptaram ao mundo tecnológico e digital, a fim de estimular o desenvolvimento das competências técnicas e socioemocionais através das ferramentas on-line, pela condição imposta à prevenção da pandemia, o distanciamento social. Na pesquisa observamos que num total de 59 respondentes, dos quais 29 (36,3%) pontuaram o item avaliar as competências socioemocionais sendo a maior dificuldade no desenvolvimento das suas atividades.

Gráfico 2 – Dados sobre as percepções com relação aos alunos e alunas, atualmente¹⁴



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados do questionário de pesquisa (2023).

A carga emocional do dia a dia, a pressão do trabalho, da escola, da sociedade, entre outras situações adversas ao nosso controle, só faz aumentar a ansiedade em realizar as atividades de acordo com o prazo, com eficiência e eficácia. É o que revela a questão sobre as percepções dos profissionais da educação com relação aos alunos e alunas, no momento atual na qual vivemos, uma “simples” cobrança das tarefas na escola, o estudante é acometido pela ansiedade, daí temos o resultado mais relevante de 45%. Vale destacar que 19% se referem ao isolamento, possivelmente um hábito adquirido durante a pandemia da Covid-19.

De acordo com o site da Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (Ansiedade, 2011),

A ansiedade é um fenômeno que ora nos beneficia ora nos prejudica, dependendo das circunstâncias ou intensidade, podendo tornar-se patológica, isto é, prejudicial ao nosso funcionamento psíquico (mental) e somático (corporal). [...] Os transtornos de ansiedade são doenças relacionadas ao funcionamento do corpo e às experiências de vida. Pode-se sentir ansioso a maior parte do tempo sem nenhuma razão aparente; pode-se ter ansiedade às vezes, mas tão intensamente que a pessoa se sentirá imobilizada. A sensação de ansiedade pode ser

14

Na pesquisa, as autoras referem “atualmente” como no contexto pós-pandemia do Covid-19.

tão desconfortável que, para evitá-la, as pessoas deixam de fazer coisas simples (como usar o elevador) por causa do desconforto que sentem.

Gráfico 3 – Resultado da pergunta “Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos colegas de turma?”



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados do questionário de pesquisa (2023).

Com relação a questão, se os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos colegas de turma, a percepção dos profissionais de educação apresenta o valor de 56% na qual concordam pouco, ou seja, dos 59 respondentes, 33 concordam pouco, 23 concordam e somente 3 não concordam que os estudantes com deficiência têm apoio por parte dos colegas. Esses dados mostram que as instituições de ensino, nesta pesquisa, estão trabalhando para a inclusão social das pessoas nos cursos de educação profissional.

Gráfico 4 – Dados da frequência em que as situações na qual os alunos desrespeitam os professores ocorrem em sua escola

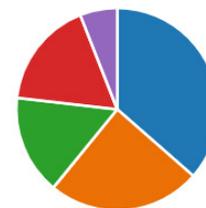


Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados do questionário de pesquisa (2023).

O resultado da pesquisa referente à frequência em que as situações na qual os alunos desrespeitam os professores ocorrem em sua escola, é surpreendente, pois 38 respondentes afirmam que ocorre algumas vezes, 18 que não ocorre nunca, dois dizem que muitas vezes e somente um tem a percepção que os alunos sempre desrespeitam os professores, apresentando um valor ínfimo.

Gráfico 5 – Resultados das estratégias realizadas pela sua escola para lidar com as questões sociais e emocionais trazidas pelos/as alunos/as

● Conversa com alunos	55
● Palestras de profissionais da área...	37
● Palestra sobre questões psicoss...	24
● Encaminhamento para profissio...	26
● Criação de redes externas de ap...	9



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados do questionário de pesquisa (2023).

As questões sociais e emocionais trazidas pelos/as alunos/as, são extremamente complexas, e as escolas cada vez mais, devem ter o preparo ao lidar com estas situações. Na pesquisa aplicada neste estudo, as estratégias realizadas pela sua escola para lidar com estas questões citadas, obteve 55 respondentes que concordam com uma conversa com os alunos, 37 respostas são para as palestras de profissionais da área de psicologia, 26 opinaram para o encaminhamento aos profissionais da área da saúde mental, 24 para as palestras sobre as questões psicossociais, e somente 9 para a criação de redes externas de apoio (programa de saúde da família, entre outras). Pelo exposto nesta questão, a maioria acredita que a conversa com os estudantes seja uma das estratégias mais eficazes.

Gráfico 6 – Resultados da opinião, como os profissionais da educação avaliam o aprendizado dos/as alunos/as



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados do questionário de pesquisa (2023).

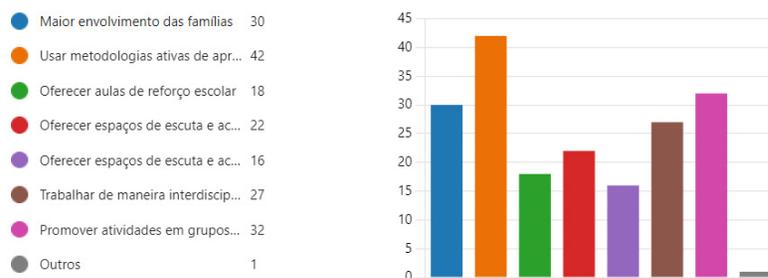
Dos 59 respondentes da pesquisa, 42 (71,19%), avaliam o aprendizado dos estudantes cumprindo o esperado, 16 (27,12%) avaliam abaixo do esperado e somente um (1,69%) como acima do esperado. É um resultado no qual estão refletidas as dificuldades sobre o impacto das questões sociais e emocionais sinalizadas em outra questão dessa pesquisa.

Talvez a problemática sobre dar limites aos filhos e filhas, possa de alguma forma influenciar o aprendizado nas escolas, sobretudo, nos cursos de educação profissional, pois a maior parte da faixa etária dos estudantes está entre 16 a 21 anos.

Vasconcellos (2009, p. 68-69), articula que:

Quebrar limites – especialmente da criança e do jovem – tornou-se, pois fundamental. É um processo social de infantilização, em que é preciso satisfazer rapidamente os desejos sob o fantasma da frustração e até mesmo do ‘trauma’. O importante é viver bem o aqui e o agora (veja-se a relação com a crise dos objetivos, com a falta de perspectiva de futuro), desfrutar, fluir. Alguns pais, perplexos, chegam a esboçar justificativas diante da tirania dos filhos: ‘Veja como meu filhinho já tem personalidade!’

Gráfico 7 – Resultados das estratégias mais efetivas para aumentar a motivação e a aprendizagem dos/as alunos/as



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados do questionário de pesquisa (2023).

No que se refere as estratégias mais efetivas para aumentar a motivação e a aprendizagem dos/as alunos/as, a percepção dos profissionais da educação, apontou em ordem crescente, as seguintes propostas:

4. O uso das metodologias ativas de aprendizagem (ex.: projetos de trabalhos, aulas invertidas, entre outras) com 22,34%;
5. A promoção de atividades em grupos com os alunos teve 17,02% das respostas;
6. Um maior envolvimento das famílias com 15,96%;
7. O trabalho de maneira interdisciplinar com 14,36%;
8. Oferecer espaços de escuta e acolhimento com 11,70%;
9. Oferecer aulas de reforço escolar com 9,57%;
10. Oferecer espaços de escuta e acolhimento com os pais dos alunos teve 8,51% das respostas;
11. Outros com 0,53%;

Na questão, quais estratégias seriam mais efetivas para aumentar a motivação e a aprendizagem dos/as alunos/as, a opção outros, foi discriminada:

- Comunicação não violenta;
- Os itens descritos na questão são fundamentais para a utilização de estratégias adequadas de ensino;
- Usar metodologias ativas de aprendizagem (projetos de trabalhos, aulas invertidas, entre outras);
- Motivação é uma palavra interessante, porém alguns professores motivam seus alunos, o problema é que alguns alunos não querem fazer o que é pedido;
- Dificuldade em avaliar as competências e habilidades de alunos com deficiência intelectual gravíssima em aprendizagem;
- Trabalho em equipe e gestão integrada;
- Nunca separar equipes por tipo de curso;
- Fazer gestão compartilhada.

Destacamos, alguns pontos sugeridos, além dos citados sobre as estratégias para aumentar a motivação e a aprendizagem dos/as alunos/as, e está clara a necessidade de trabalhar o desenvolvimento das competências socioemocionais, tais como, comunicação, relacionamento interpessoal, relacionamento intrapessoal, trabalhar em equipe, automotivação, responsabilidade social, entre outras. Outra abordagem é o desenvolvimento das metodologias ativas de aprendizagem, englobando as competências técnicas, específicas e socioemocionais, sobretudo em lidar com a inclusão social, atendendo as pessoas com deficiência intelectual.

Para o item sobre comentários ou sugestões, destacamos o envolvimento e a participação efetiva dos responsáveis dos alunos

e alunas, a intensificação da atuação das coordenações, principalmente pedagógicas no que tange as questões de acompanhamento dos estudantes no contexto escolar, apoiado pelos familiares, comunidade e direção escolar. As atuações de outros profissionais da educação como, psicólogas, terapeutas, profissionais da saúde mental, serviços públicos, e outras áreas multidisciplinares, são fundamentais para a evolução do aprendizado com igualdade e equidade.

Algumas respostas:

Sempre é importante ter o envolvimento de todos da escola para acolher melhor os alunos e resolver o problema o mais rápido e da melhor forma possível;

Formações para professores e orientação educacional voltados para a inclusão;

Aumentar a frequência de atividades culturais e esportivas;

Acredito que ainda temos muitos reflexos negativos da pandemia nos adolescentes e também nos adultos, o aumento de casos de pessoas que possuem ansiedade, ou que acabam agredindo verbalmente como uma forma de defesa, as pessoas de modo geral estão mais sensíveis a qualquer situação que são submetidas, exigindo mais cuidado na verbalização e também na compreensão e interpretação do contexto;

É de extrema relevância esse tema;

Parabéns pela pesquisa, precisamos aprofundar as necessidades dos alunos (Dados do questionário da pesquisa, 2023).

Na pesquisa, os participantes deixam claro a necessidade do envolvimento dos atores do processo ensino-aprendizagem, o acolhimento dos estudantes e a resolução de conflitos com eficácia e eficiência, obtendo mais brevidade nas ações.

Ainda destacamos a preocupação dos participantes da pesquisa, em incentivar atividades que estimulem a cultura da responsabilidade social, colaborando com os estudantes carentes da escola,

ter empatia com as pessoas, o desenvolvimento de projetos sobre as questões de saúde mental, emocional entre outras nos estudantes e profissionais das escolas, enfatizar a necessidade de organização do material escolar para ser usado como fonte de pesquisas, mais aproximação da gestão escolar com a família e comunidade, a importância do apoio familiar e de profissionais qualificados para a educação inclusiva, principalmente com as pessoas com deficiência.

Vinha, Tognetta e Regina (2009, p. 527), afirmam que

Na realidade, não é apenas um ou outro fator isolado (família, traços de personalidade, escola, amigos, meios de comunicação etc.), mas o conjunto deles que contribui nesse processo de construção de valores morais. Será durante a convivência diária, desde pequena, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas.

As regras só existem em função da convivência humana e da necessidade de regulá-la. Contudo, para Piaget, o importante não são as normas em si, mas sim, o porquê de as seguirmos (Vinha; Tognetta; Regina, 2009, p. 528).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma compreendemos a importância de vivenciar e explorar a convivência no ambiente escolar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de estudantes nos cursos de educação profissional nível técnico profissional, refletir, comparar e analisar atitudes, trabalhar transversalmente e interdisciplinarmente os conteúdos éticos. É necessário também que os alunos e alunas, adultos tenham convivido efetivamente com os conceitos morais.

A construção de um clima de cooperação social e moral no contexto educacional oferece sistematicamente a possibilidade de construir e consolidar valores morais como objetos de cognição que dependem da consciência e, portanto, dos momentos em que podemos pensar refletir sobre essa temática. A educação raramente apresenta a moralidade aos alunos e alunas como objeto de estudo e reflexão. Espera-se que os alunos e alunas atuem moralmente, mas não há espaço para reflexão sobre os comportamentos, princípios e normas, valores e sentimentos que nos orientam.

Este estudo possibilitou analisarmos a convivência escolar no que tange as diversas características que afetam o ambiente escolar impactando o processo de ensino-aprendizagem *versus* o clima escolar, contemplando professores, coordenadores, gestão escolar e orientação educacional. As implicações das atividades mais colaborativas ocorrem em um ambiente de maior respeito e igualdade promovendo uma mudança de paradigma no corpo docente, impactando no processo educacional, fortalecendo as relações interpessoais, estabelecendo vínculos saudáveis para a melhoria da qualidade de ensino e do clima escolar.

Os resultados da pesquisa são extremamente significativos para o contexto escolar, além de trazer as percepções dos profissionais da educação profissional, as contribuições apresentadas, servem como parâmetro de como estamos atualmente, direcionando as ações para termos mais assertividade, coletividade, interagindo entre os pares buscando a melhoria da qualidade de ensino, o sucesso escolar, inserindo as pessoas para a vida em sociedade, e por se tratar de educação profissional, a formação para a demanda do mercado de trabalho.

Conforme a reflexão de Vinha, Tognetta e Regina (2009, p. 535),

Quando se tem a concepção de que harmonia não significa ausência de conflitos, pois estes são situações necessárias para a aprendizagem e que lidar com eles não é algo 'desviante' da função de educador, modificam-se, inclusive, os sentimentos diante dos mesmos.

Compreende-se que os problemas ou desavenças, por serem naturais em qualquer relação, devem ser administrados, não sofridos.

Ainda, para os mesmos autores,

Ao focar as intervenções em situações de conflitos interpessoais, todavia, sabemos que para favorecer o desenvolvimento da autonomia e de relações mais justas, respeitadas e solidárias é necessário tomar consciência de que a ética está presente nas mais diversas dimensões da escola, tais como: na relação da equipe de especialistas com os integrantes da instituição e também no trabalho docente, ou seja, na postura, nos juízos emitidos, na qualidade das relações que são estabelecidas, nas concepções e intervenções diante da indisciplina, do bullying, das infrações, dos conflitos... (Vinha; Tognetta; Regina, 2009, p. 536).

A convivência ética se dá com sujeitos autônomos, com uma consciência crítica, avaliando constantemente normas, atitudes e tradições baseadas em princípios éticos e morais. Portanto, a convivência democrática deve promover práticas que sustentem os valores do diálogo, da participação, da cooperação, da justiça, do respeito e da solidariedade e promovam a autorregulação.

REFERÊNCIAS

ANSIEDADE. Ministério da Saúde. **Biblioteca Virtual em Saúde**, fev. 2011. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/ansiedade/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BALSAMO, S. Em tempos de confinamento, os desafios em lidar com as competências socioemocionais nos cursos de educação profissional. *In*: D'AURIA-TARDELI, D. **Educação, escola e pandemia**: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.408, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília: Presidência da República, 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, 1969. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.

COMPETÊNCIAS socioemocionais dos estudantes. **Instituto Ayrton Senna**, 21 ago. 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/?gclid=CjwKCAjwIJimBhAsEiwA1hrp5sinY03AFI7J6Fm7XqQxQFoZESHZLrUYCWrlQpzR2gSXNOEQ-qK5mxoC-74QAvD_BwE. Acesso em: 30 jul. 2023.

CORADINI, N. H. K.; BORGES, A. F.; DUTRA, C. E. M. Tecnologia educacional *podcast* na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. /], v. 6, n. 16, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1617>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CORONAVÍRUS. Ministério da Saúde. **Gov.br**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em: 05 dez. 2023.

DEDESCHI, S. C. Motivação: as duas faces do elogio. *In*: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL – COPPEM, 1, 2009. Campinas. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/coppem/sites/www.coppem.fe.unicamp.br/files/anais_1coppem.pdf. Acesso em: 05 dez. 2023.

EDUCAÇÃO Profissional e Tecnológica (EPT). **Ministério da Educação**, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 06 ago. 2023.

FABER, A.; MAZLISH, E. **Como falar para o aluno aprender**. São Paulo: Summus, 2005.

FORTE, P. **Competências socioemocionais na escola**. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

GALLEGO, A. B. **Adolescência e moralidade**: o professor que faz a diferença. 167 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GARCIA, J. Indisciplina e crise de confiança na relação professor – aluno. *In*: SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 6., 2010. Curitiba. **Anais do Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea**. Curitiba: UTP, 2010, p. 389-402.

GARCIA, J. O que fazemos com os indisciplinados na escola? *In*: VIII SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O QUE FAZEMOS COM AS MENTES REBELDES NA ESCOLA? **Anais [...]**. Curitiba: [s.n.], 2012. p. 199-209.

GINOT, H. G. **Elogio**: uma nova atitude. Pais e jovens. Rio de Janeiro: Block Editores, 1973.

HADJI, C. Desempenho do professor e sucesso escolar dos alunos. *In*: MARFAN, M. A. (org.). CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores. **Anais [...]**, Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 130-138.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, v. 35, p. 16-18, 2001.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LATERMAN, I. Incivilidade e autoridade no meio escolar. *In*: 25ª REUNIÃO ANUAL ANPED - Educação: manifestos, lutas e utopias. **Anais [...]**, Caxambu: Anped/UFSC, 2002, p. 1-19.

MACHADO, L. R. de S. **Organização da EPT por eixos tecnológicos**. Linhas Críticas, Brasília, v. 16, n. 30, p. 1-22, 2010.

MARUJO, H.; MIGUEL NETO, L. **Optimismo e esperança na educação**. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

MARUJO, H.; MIGUEL NETO, L.; PERLOIRO, M. **Educar para o optimismo**. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PETEROSI, H. G.; MENINO, S. E. **A Formação do Formador**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

PIAGET, J. A educação da liberdade. *In*: MANTOVANI DE ASSIS, O.; ASSIS, M. C. (org.). **PROPRE**: fundamentos teóricos. Campinas: UNICAMP-FE-LPG, 1999. p. 181-186.

PUIG, J. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, J. M. **Práticas Morais**. São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA JUNIOR, C. A.; ALMEIDA, L. S.; PRADOS, R. M. N. O uso de Recursos Educacionais Digitais na Recuperação Paralela: Experiência na Educação Profissional. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 106-114, 2022. DOI: 10.22456/1982-1654.125280. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/125280>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SOUZA, F. F. Crise na relação pedagógica: implicações da indisciplina sobre as relações e aprendizagem em sala de aula. *In*: VIII SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O QUE FAZEMOS COM AS MENTES REBELDES NA ESCOLA? **Anais [...]**, Curitiba, 2012, p. 130-149.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar**: Fundamentos para o trabalho docente. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A educação profissional no Brasil. **Interações**, [S. l.], v. 12, n. 40, 2017. DOI: 10.25755/int.10691. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 05 fev. 2023.

VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, P.; REGINA, L. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, ano 2009, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114443009>. Acesso em: 13 ago. 2023.

VIVALDI, F. M. C. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras**: o estado do conhecimento. Orientador: Telma Pileggi Vinha. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

9

*Adriana de Melo Ramos
Mariana Tavares Almeida Oliveira
Soraia Berini Campos
Thais Cristina Leite Bozza*

CONVIVERE MAIS, O PODCAST:

**DIALOGANDO COM FAMÍLIA E ESCOLA
SOBRE A CONVIVÊNCIA ÉTICA**

Meu sonho seria de não precisar falar sobre posvenção, pois atinge diretamente a impotência e sofrimento por acompanhar inúmeras vidas interrompidas, inúmeras vidas que se fragmentaram em virtude do suicídio de pessoas amadas. Difícil realidade e por isso, a posvenção nos convida a pensar sobre um aspecto de ser uma intervenção dolorida, porém necessário. Que a prevenção ao suicídio seja cada vez mais expandida e ampliada para que, a posvenção, não seja necessária e tão frequente (Fukumitsu, 2018).

INTRODUÇÃO

Somos quatro pesquisadoras, professoras, mães, tias e amigas que integram a Convivere Mais Assessoria e Formação¹⁵; sendo três Pedagogas e uma Psicóloga, todas pesquisadoras do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – UNICAMP/UNESP) e do NPEEI (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Infância – IVC/SP). Estudamos temas relacionados à convivência ética e a promoção de um ambiente sociomoral cooperativo.

No ano de 2020, no período da pandemia do Covid-19, a partir de conversas com diversos profissionais da área da Educação e da Saúde, objetivando a produção de conteúdos gratuitos, que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes,

a Convivere Mais realizou *Lives*, materiais escritos e *Podcast*¹⁶ com temas atuais e importantes que dialogam com a família e escola sobre como a qualidade da convivência impacta no desenvolvimento das nossas crianças e jovens.

A partir da nossa trajetória profissional, acompanhando os adultos de casa e da escola que cuidam das crianças e adolescentes, o Convivere Mais, o *Podcast*, busca ampliar as percepções da escola e da família e trazer reflexões e argumentos pautados em conhecimento científico, teoria, pesquisa e prática.

Atualmente estamos na quarta temporada, totalizando quinze episódios. Em cada episódio, abordamos situações que geram angústia, medo, tristeza, tensão e dúvidas, como: a criança que faz birra, o adolescente que não cumpre regras, o filho que tem 6 anos e quer um celular, o vazamento de uma foto íntima de uma aluna, o sobrinho que sofre *bullying*, o filho que leva mordida na escola, as brigas no grupo de *WhatsApp* de pais, os alunos não respeitam professores, a neta que não obedece aos avós, entre outros.

Este capítulo é um compilado de reflexões suscitadas a partir do 12º episódio: *Saúde mental dos nossos/as filhos/as e alunos/as, Convivere Mais, O Podcast*, que aborda a importância de tratarmos sobre Saúde Mental de forma sistematizada nas escolas. Neste episódio contamos com a participação da psicóloga Karina Okajima Fukumitsu, com pós-doutorado e doutorado em psicologia pelo Instituto de Psicologia (USP).

16

O *podcast* é um formato de mídia divulgado por meio de áudio, disponibilizado ao público via plataformas on-line. Segundo dados da Associação Brasileira de Podcasters (Busca [...], 2022), as buscas pelo termo "*podcast*" no Google, cresceram 43% de janeiro a setembro de 2022, comparados com os dados do ano de 2021.

DADOS ATUAIS SOBRE SAÚDE MENTAL

De acordo com Organização Mundial de Saúde (OMS), a Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia e seus impactos têm sido vivenciados em diversas dimensões. O relatório *Preventing a lost decade: Urgent action to reverse the devastating impact of COVID-19 on children and young people* (Unicef, 2021) chama atenção para as consequências dos efeitos da pandemia em crianças, adolescentes e jovens, como por exemplo, os riscos e as conquistas alcançadas para estas populações nos campos da saúde, da educação, da convivência familiar, da alimentação, entre outros.

O documento traz dados que esclarecem essas informações, exemplificando que, mais de 1,6 bilhão de estudantes não frequentaram escolas e que estas permaneceram fechadas em todo o mundo por aproximadamente 80% do ano letivo no ano de 2020, no pior momento da pandemia. Nesta mesma fase, 1,8 bilhão de crianças viviam nos 104 países onde os serviços direcionados à prevenção e ao enfrentamento a violência foram interrompidos. Outra nota alarmante é a estimativa de que 100 milhões de crianças a mais estejam sob a condição de pobreza multidimensional por causa da Covid-19 no mundo. Desse modo, se antes da pandemia o debate sobre saúde mental nas escolas era algo pouco discutido, hoje ele se torna central.

Saúde Mental é “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, c2023). Compreende-se então, como a capacidade de lidar com as tensões naturais da vida, de reconhecer as próprias habilidades, trabalhar produtivamente, contribuir para sua comunidade, por exemplo.

Ao olhar então para os efeitos pandêmicos quando pensamos sobre a saúde mental infantojuvenil, encontramos dados preocupante, como: maior presença de sintomas depressivos (Ma *et al.*,

2021; Racine *et al.*, 2021; Samji *et al.*, 2021) e ansiosos (Racine *et al.*, 2021; Samji *et al.*, 2021; Tang *et al.*, 2021); maiores índices de desatenção (Jiao *et al.*, 2020), de irritabilidade (Imran *et al.*, 2020) e de estresse (Miranda *et al.*, 2020) e menores níveis de expressividade emocional (Singh *et al.*, 2020).

Em uma revisão de pesquisas publicadas entre janeiro de 2020 a fevereiro de 2022 sobre os impactos da saúde mental de jovens até 19 anos, Samki *et al.* (2021) analisaram 116 artigos apresentando dados de um total de 127.923 crianças e adolescentes. Os pesquisadores encontraram que esse público com neurodiversidades e/ou condições físicas crônicas apresentaram maior probabilidade de apresentar resultados negativos em saúde mental. Além disso, houve um agravamento da saúde mental entre crianças e adolescentes devido às medidas de controle da pandemia de Covid-19, como a falta de acesso ao entretenimento, dificuldades em praticar atividades físicas, enquanto, relações familiares saudáveis e o apoio social foram associados a melhores resultados de saúde mental.

O relatório *A Situação da Criança no Mundo* (Unicef, 2021), explica a construção da saúde mental de crianças e adolescentes como fruto de uma dinâmica complexa de interações e experiências com os ambientes aos quais pertencem, com a relação que estabelecem com a família, a escola, a comunidade, perpassando por contextos mais amplos, como as condições de saúde e de pobreza. Ao longo do desenvolvimento infantil, essas experiências e ambientes podem afetar a saúde mental de crianças e adolescentes, entretanto, os mesmos, podem ser melhorados promovendo assim, saúde mental e bem-estar.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Lemann em parceria com Instituto Natura (2021), entre junho e julho de 2021, tinha como grande pergunta: "Onde e como estão as crianças e adolescentes enquanto as escolas estão fechadas?". Participaram deste estudo 1.315 responsáveis por mais de 2.100 crianças e adolescentes entre

14 e 18 anos de idade, matriculados na rede pública, que estavam fora da escola, de todo o Brasil e também foram entrevistados 218 jovens entre 10 a 15 anos de idade. A pesquisa mostrou que 94% das crianças e dos adolescentes tiveram alguma mudança de comportamento durante a pandemia. Segundo os pais e responsáveis, 56% ganharam peso, 44% se sentiram tristes, 38% ficaram com mais medo e 34% perderam interesse pela escola. A pesquisa ainda indicou que os que ficaram sozinhos em casa têm índices mais altos em relação a dormir mais, ficaram mais quietos ou têm mais dificuldades para dormir. Nesta pesquisa a rotina de atividades em casa mudou para 37% das crianças e adolescentes que passaram a jogar mais videogame ou a ficar mais tempo no celular do que antes da Covid-19, além disso, 43% aumentaram as horas de TV. Entre crianças e adolescentes entrevistados, 75% disseram que sentem falta das aulas presenciais ou de algum professor e 60% sentem falta do convívio social e dos amigos.

Dados como os apresentados reforçam a necessidade de um trabalho planejado, organizado e sistematizado com saúde mental e autocuidado com os alunos, uma vez que pode assim, prepará-los para lidar com situações difíceis. E os professores? E a família?

Com a chegada da pandemia, suspendeu-se os calendários letivos e uma nova tarefa se anunciava para os educadores: garantir a educação em meio a uma crise pandêmica. No início do isolamento, acreditava-se que haveria um retorno rápido à rotina, mas com o passar dos dias foi se fazendo necessária a adoção de medidas. As escolas passam a desenvolver atividades remotas, o que afeta diretamente o funcionamento do trabalho docente.

Pereira, Santos, Maneti (2020), revisitando os dados do Ministério da Educação relacionados a saúde e o mal-estar dos professores, traçam paralelos buscando compreender os impactos da pandemia na saúde dos professores. De acordo com os autores, esses sujeitos sentiram-se ansiosos, tristes, cansados e sobrecarregados.

A cobrança e a falta de suporte para as mudanças essenciais, reforçam sentimentos de inadequação e culpa, o que pode gerar sofrimento mental.

Além disso, afirmam que professores e gestores se mostravam mais preocupados com o bem-estar dos alunos, do que com a própria saúde física e mental.

Ao olhar para as famílias brasileiras, Martin *et al.* (2021) fizeram um estudo com 69 pais de crianças com idades entre 5 e 12 anos, aplicando um questionário antes e depois da pandemia, entre 60 e 75 dias após o distanciamento social. Tiveram como objetivo de estudo investigar a saúde mental dos pais antes e durante a pandemia de Covid-19 e também analisar correlações entre saúde mental dos pais e sua percepção sobre a regulação emocional dos filhos, entre outros.

Os resultados confirmam que a Covid-19 atua como um estressor, impactando na saúde mental dos pais. Ademais, indicaram o aumento da ansiedade e depressão dos responsáveis durante a pandemia, e uma correlação negativa entre a ansiedade dos pais e a regulação emocional dos filhos.

A partir do conhecimento dessa realidade, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) realizou uma pesquisa com a participação de associados de 23 estados e Distrito Federal (2020). Os dados apresentados mostram que, para 47,9% dos psiquiatras respondentes, houve aumento que pode chegar a 25% de crescimento em suas consultas. Outra informação relacionada à saúde mental é o agravamento dos sintomas psiquiátricos em pacientes já em tratamento, em média, 89,2%.

Diante desse contexto, propomos a discussão da temática por meio de um *Podcast*, em que buscamos orientar as famílias e instrumentalizar os profissionais da escola, para que possam planejar ações educativas, visando a promoção da saúde mental de crianças e adolescentes.

CONVERSANDO SOBRE SAÚDE MENTAL: O QUE A ESCOLA PODE E NÃO PODE FAZER?

Quando assessoramos as escolas das diversas regiões do Brasil nos deparamos com as seguintes indagações: “Existem comportamentos que podem me dar pistas sobre a depressão entre crianças e adolescentes?”; “A quantidade de crianças e adolescentes aqui na escola, que apresentam um quadro de ansiedade e depressão aumentou muito. Já era uma preocupação nossa antes da pandemia agora então, maior ainda, o que fazer?”; “Falar sobre saúde mental com as famílias é sempre muito difícil e delicado. Existem pais que não aceitam, ou demonstram resistência. Como ajudar?”; “Fiquei sabendo que a minha aluna não está bem emocionalmente, devo contar para a família? Como contar?”. Ao mesmo tempo, os familiares e responsáveis pelos estudantes também apresentam dúvidas quando percebem que as crianças ou jovens não estão bem: “Meu filho está diferente, está mais irritado, desanimado, não quer fazer nada, se isola no quarto, eu devo conversar com a escola?”

No 12º episódio: *Saúde mental dos nossos/as filhos/as e alunos/as, Conviver Mais, o Podcast*, conversamos com a Karina Okajima Fukumitsu, especialista na temática, que trouxe alguns pontos para reflexão.

Ela afirma que quando os adultos escolhem não falar com as crianças e adolescentes sobre a saúde mental, acreditando que estarão as/os protegendo de situações de risco, como suicídio, autolesão, e outros, sendo na verdade essa ideia, uma ilusão, uma utopia. Falar sobre saúde mental é medida protetiva, é oportunizar reflexão, fala e escuta.

Segundo a especialista, é importante que os adultos que acompanham as crianças e jovens, em casa e na escola, sigam o caminho contrário ao do silêncio, porque não é adequado normatizar

assuntos que “não podem ser falados”, para enfrentarmos tabus e preconceitos. Fazer uso de uma linguagem que aproxima, que acolhe, que não julga e não expõe é essencial.

[...] o problema não é falar e as escolas, cada vez mais, deveriam começar a pensar nisso, porque a coisa mais surreal é você saber que um aluno seu, se matou, e você não fala sobre essa situação, enquanto está todo mundo falando. Quem você quer negar? Qual tipo de negação é essa que faz com que você silencie? Muitas vezes ouvimos: 'Eu não vou falar, porque não quero mobilizar toda a situação, para não se tornar um caos!' Porém, a situação já está caótica e acredito que, apesar de toda dificuldade, a melhor forma da gente responder à situação é olhando para ferida, estando juntos, inclusive para enfrentar (Convivere Mais, O Podcast, 2021).

Ao refletirmos sobre a fala da Karina, algumas dúvidas surgem: “Por que não podemos conversar sobre questões que envolvem Saúde Mental, adoecimento, sofrimento, suicídio com os nossos alunos e alunas?” Muitas vezes é no ambiente escolar que elas/eles enfrentam dificuldades nos relacionamentos, amores não correspondidos, reprovações. Trabalhar com esses conteúdos é de extrema importância para a prevenção. A conversa aberta é fundamental, é preciso coragem para ouvir e falar. É possível passar por situações difíceis e superar. É preciso então, fortalecer esse sentimento, a ideia de que não se está sozinho/a.

Mas qual a melhor forma de falarmos sobre isso? Alguns estudos (Fukumitsu, 2013, 2014) orientam o cuidado que precisamos ter na condução dessas conversas com crianças e com adolescentes. É importante evitar perguntas como: “Há quanto tempo você se corta?”, “Por que você está fazendo isso com você?” e, preferir, questões mais acolhedoras, cuidadosas e respeitadas, como, por exemplo: “Há quanto tempo você se sente assim?”, “O que te faz pensar, que gerar essa dor no seu corpo, vai aliviar esse sofrimento?”, “Eu gostaria de tirar rápido, você desse lugar de sofrimento, mas assim como você, eu não sei como”. “Como eu posso te ajudar?” Essas são perguntas

que fortalecem vínculos, acolhimento e que reforçam a importância do diálogo também com temas sensíveis.

É preciso ter um olhar sensível e cuidadoso para as mudanças que acontecem não só na infância, mas especialmente na adolescência. E assim, auxiliar os jovens nas situações que serão vivenciadas. É de suma importância que a Escola proporcione esse espaço de fala e de escuta também com os adultos que acompanham as crianças e jovens.

Importante destacar a realização de ações preventivas sobre Saúde Mental, como atividades que objetivam a reflexão e antecipação das situações de risco, sendo essas integradas ao Plano de Ensino da escola.

Ao propor atividades relacionadas¹⁷ à promoção do bem-estar e da Saúde Mental, sugerimos que as/os profissionais da escola estejam preparados para identificar e manejar as situações, que exigem planejamento e cuidados específicos, como:

- Atenção ao conteúdo e a forma. Quem participará desse momento e atividade? Como será a participação dessas pessoas? Como elas poderão reagir? Quais perguntas eu posso fazer para gerar reflexão?
- Atenção ao “porquê” falar sobre determinado assunto. Para quê e para quem?
- Ter objetivos claros;
- Realizar um estudo prévio e buscar fontes seguras¹⁸ – informação, orientação e acolhimento;

17 No site da Conviver Mais (www.convivermais.com.br) você encontra uma sequência de atividades sobre Saúde Mental, disponível para *download* gratuito.

18 No Brasil, temos o Centro de Valorização à Vida (CVV), sendo possível ter acesso às informações e acolhimentos, não somente pelo site, mas também pelo telefone 188.

- Você pode estar se perguntando: E agora? O que **não** se deve fazer? Esse também é um ponto importante e exige atenção:
- Utilizar fotos ou vídeos para “ilustrar” o sofrimento das pessoas;
- Tratar o suicídio como um ato de exímia coragem;
- Usar argumentos ou falas que se relacionem a questões religiosas;
- Mencionar que o sofrimento passará e nunca mais acontecerá;
- Fazer piada;
- Minimizar o sofrimento;
- Ser hostil.

QUANDO PERCEBEMOS QUE NOSSAS ALUNAS E ALUNOS NÃO ESTÃO BEM... A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Quando identificamos que uma criança ou adolescente está manifestando os sintomas de sofrimento emocional, o que fazer? Como, afinal, a escola pode e deve conscientizar a família sobre a importância de buscar uma ajuda profissional?

É preciso perceber quando uma criança ou um adolescente não está bem, porém nem sempre isso é fácil. Observar atentamente o comportamento e identificar se são considerados esperados para a idade pode ajudar na tomada de decisões, como a de procurar um especialista, por exemplo.

Apontamos alguns sinais que podem auxiliar a família e a escola na identificação de comportamentos que revelam possível situação de sofrimento:

- Acentuada oscilação de humor permanecendo a maior parte do tempo deprimida/o ou triste;
- Ausência de sentimentos como se nada deixasse a criança ou o adolescente feliz, triste, com irritabilidade ou oposição;
- Mostrar-se constantemente irritado, com dificuldades de aceitar regras (essa pode ser uma característica da adolescência, por isso, a aproximação com esse jovem é fundamental);
- Valorização dos aspectos negativos e a redução dos eventos positivos;
- Baixa autoestima;
- Não se percebe capaz, útil;
- Tem medo de coisas novas;
- Apresenta dificuldade de se concentrar, há queda no rendimento escolar;
- Perda do interesse pelas atividades que até então gostava de realizar;
- Queixas físicas, alterações de sono, de apetite;
- Isolamento, a falta de vontade de interagir com colegas e com pessoas que sempre demonstrou prazer em estar junto;
- Real perda de energia.

Ao identificar, alguns desses sintomas ou todos, ouça, acolha, compreenda e se conscientize de que esta pessoa está precisando de ajuda profissional. Quando a escola e a família se unem em prol

de uma educação integral, os nossos alunos, os nossos filhos e filhas ganham muito com isso. Precisamos de um mundo, com pessoas mais sensíveis ao outro.

A comunicação escolar e familiar deve ocorrer constantemente para que juntas alinhem percepções sobre como a criança ou adolescente tem reagido diante de situações cotidianas, quando há um conflito e até mesmo com quem tem se relacionado. Compartilhar observações e refletir sobre ações possíveis favorecem intervenções coerentes, cooperadas e complementares.

Não é algo simples, mas necessário. Identificar esses sinais muitas vezes vai exigir de nós, adultos, um olhar mais sensível, uma aproximação das crianças e dos adolescentes, do universo deles, saber o que eles gostam, o que acessam, quem são as pessoas que admiram nas redes sociais, porém precisamos fazer sem ser invasivos.

E, para finalizar, ao ter conhecimento sobre determinado conteúdo que tem sido consumido nas redes sociais, sites ou séries sugerimos que os adultos demonstrem interesse às crianças e adolescentes e que assistam juntos para depois refletirem com elas/es sobre o que a história traz, assuntos polêmicos, dificuldades, entre outros.

Acompanhar os canais do *YouTube* que elas/es acessam, conhecer as/os influenciadores que seguem, as redes sociais que utilizam, atentar-se à forma como interagem e com quem se relacionam nesses espaços são ações possíveis e importantes para a identificação das situações de exposição e potencial risco. Crianças e adolescentes fragilizados tendem a sofrer intensamente com comentários dos colegas e outras pessoas.

E também, é importante não julgarmos, por exemplo se eu me proponho assistir um vídeo de um *youtuber* que o meu filho gosta e eu já começo a conversa com: "Nossa, mas que chatice, o que ele está falando é muito chato! Não sei como você pode gostar dele?" O diálogo é interrompido, acabamos por impedir uma aproximação.

Logo, é importante que façamos reflexões sobre esses conteúdos: “Por que você gosta desse *youtuber*, filho? O que você admira nele? O que ele faz que você se identifica?” Não é algo simples, mas é urgente e necessário conhecermos conteúdos e olharmos para os nossos filhos ou alunos de uma forma mais empática e mais sensível.

Alertamos que a proibição do uso da Internet não é caminho, haja vista que elas/es consomem conteúdos compartilhando aparelhos eletrônicos de outros colegas. Ensinar o uso saudável, exercitando o diálogo respeitoso favorece que aprendam a identificar conteúdos impróprios e realizar denúncia.

Vamos deixar isso muito claro: não é vigilância, mas sim, conscientização. A escola também pode disponibilizar materiais qualificados sobre o tema que possam ajudar os pais nessa difícil tarefa que é educar. Organizar Rodas de Conversas, trazendo profissionais que abordem temas, ou seja, a escola é um bom canal de informação e de formação, de apoio, de ajuda mútua, quando o tema é Saúde Mental de crianças e adolescentes.

É dever dos adultos proteger as crianças e os adolescentes, falar sobre temas sensíveis, cuidar, ter uma escuta sensível, se fazer presente. Ansiedade, angústia, medo, insegurança e, tantos outros sentimentos que estão presentes em nossas vidas devem fazer parte do diálogo na escola e na família e, também, entre escola e família. Quanto mais abertos ao diálogo os adultos responsáveis pela educação estão, maior é a possibilidade de ações preventivas e curativas, visando a Saúde Mental de todos.

CONCLUSÃO

Falar sobre Saúde Mental na escola é urgente e necessário, assim como instrumentalizar os educadores, para que tenham um

olhar sensível e cuidadoso com as crianças e adolescentes. A pandemia amplificou nossas preocupações com a temática. Para concluir gostaríamos de destacar que, nos Estados Unidos, algumas medidas têm sido adotadas a fim de mitigar o impacto da pandemia sobre a Saúde Mental das crianças e adolescentes (Abramson, 2022). Entre as ações estão:

- Inclusão de conteúdos sobre Saúde Mental nos currículos escolares; formação de professores e profissionais que atuam nas escolas sobre prevenção de estratégias de apoio aos alunos e em habilidades sociais e emocionais básicas, para auxiliar os jovens a lidar com o estresse e ansiedade;
- Implementação de programas de Saúde Mental para ajudar os educadores a identificar sinais de trauma nas crianças e adolescentes, bem como promover melhor enfrentamento dos profissionais para lidar com os seus próprios traumas;
- Produção e entrega de cartilhas a fim de dar informações para os professores identificarem comportamentos em sala de aula, sinais de problemas de saúde mental nos alunos, além de direcionar os educadores para recursos e serviços adequados aos jovens. Ressalta-se que cartilhas, normas técnicas e orientações profissionais também foram produzidas no Brasil, como os materiais ofertados pela Sociedade Brasileira de Psicologia.

O relatório produzido pela United Nations Children's Fund (2021) também aponta a necessidade da implementação de ações que visam não somente aos fatores de proteção da Saúde Mental infantojuvenil (ex.: pais e cuidadores infantis sensíveis e assertivos, ambientes educacionais seguros e relacionamentos positivos com os pares), como também atuações para diminuir os estigmas com os portadores de transtornos mentais e para ampliar o financiamento governamental para os serviços de saúde mental, além dos dispositivos que integram setores da educação, saúde e proteção social.

Todas essas propostas revelam o quanto são necessárias condutas coletivas que envolvem profissionais, cuidadores diretos dos jovens, entidades, organizações não governamentais, bem como a formulação e execução de políticas públicas pelos governos municipais, estaduais e federal a fim de conter os impactos negativos da pandemia da Covid-19, seja durante ou após seu fim.

Enfim, esse *podcast* é uma possibilidade de disparador para o tema nas escolas e entre os familiares, Saúde Mental é responsabilidade de todos os educadores que são responsáveis pelas crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

ABRAMSON, A. Children's mental health is in crisis. **American Psychological Association**, [S. /], v. 53, n. 1, p. 69, 2022. Disponível em: <https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-childrens-mental-health#:~:text=>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BUSCA pelo termo "podcast" cresce 43% no Brasil este ano. **ABPod**, 30 set. 2022. Disponível em: <https://abpod.org/busca-pelo-termo-podcast-cresce-43-no-brasil-este-ano/>. Acesso em: 30 out. 2022.

CONVIVERE MAIS, O PODCAST: O Podcast # 12 – Saúde mental de nossos filhos e filhas [Locução de]: Adriana Ramos, Mariana Tavares, Soraia Campos, Thais Bozza. Convivere Mais, 21 nov. 2021. Podcast. Disponível em: <https://www.conviveremais.com.br/produto/o-podcast-12-saude-mental-de-nossos-filhos-e-filhas/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

FUKUMITSU, K. O. **Suicídio e Luto**: histórias de filhos sobreviventes. São Paulo: Digital Publish & Print, 2013.

FUKUMITSU, K. O. A busca de sentido no processo de luto: escuta Zé Alguém. **Revista de Gestalt**, [S. /], v. 19, p. 59-61, 2014.

FUKUMITSU, K. O. Posvenção: uma intervenção dolorida, porém necessária. **Jornal da USP**, São Paulo, 2018.

IMRAN, N.; AAMER, I.; SHARIF, M. I.; BODLA, Z. H.; NAVEED, S. Psychological burden of quarantine in children and adolescents: A rapid systematic review and proposed solutions. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, v. 36, n. 5, p. 1.106-1.116, 2020. DOI: 10.12669/pjms.36.5.3088.

JIAO, W. Y.; WANG, L. N.; LIU, J.; FANG, S. F.; JIAO, F. Y.; PETTOELLO-MANTOVANI, M.; SOMEKH, E. Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. **Journal of Pediatrics**, [S. l.], v. 221, p. 264-266.e1, 2020. DOI: 10.1016/j.jpeds.2020.03.013.

MA, Z.; IDRIS, S.; ZHANG, Y.; ZEWEN, L.; WALI, A.; JI, Y.; BALOCH, Z. The impact of COVID-19 pandemic outbreak on education and mental health of Chinese children aged 7-15 years: an online survey. **BMC Pediatrics**, [S. l.], v. 21, p. 1-8, 2021. DOI: 10.1186/s12887-021-02550-1.

MARTINS, C. R.; NEIVA, A. C. L.; BAHIA, A. F.; OLIVEIRA, C. X.; CARDOSO, M. I. S.; ABREU, J. N. S. Parents' mental health and children's emotional regulation during the COVID-19 pandemic. **Psicologia: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 1-19, 2021. DOI: 10.5935/1980-6906/ePTPC1913534.

MIRANDA, D. M.; ATHANASIO, B. S.; OLIVEIRA, A. C. S.; SIMOES-E-SILVA, A. C. How is COVID-19 Pandemic Impacting Health of Children and Adolescents? **International Journal of Disaster Risk Reduction**, [S. l.], v. 51, p. 1-8, 2020. DOI: 10.1016/j.ijdr.2020.101845.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Constituição da Organização Mundial da Saúde. **OMS**, c2023. Disponível em: <https://healthalert.whofreebasics.org/footer-pages/constitution/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura**: boca, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 9, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3986851>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PESQUISA da ABP tem resultado amplamente divulgado pela mídia. **ABP**, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.abp.org.br/post/pesquisa-da-abp-tem-resultado-amplamente-divulgado-pela-midia>. Acesso em: 10 out. 2020.

RACINE, N.; MCARTHUR, B. A.; COOKE, J. E.; EIRICH, R.; ZHU, J.; MADIGAN, S. Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. **JAMA Pediatrics**, [S. l.], v. 175, n. 11, p. 1.142-1.150, 2021. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2021.2482.

SINGH, S.; ROY, D.; SINHA, K.; PARVEEN, S.; SHARMA, G.; JOSHI, G. Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. **Psychiatry Research**, [S. l.], v. 293, p. 113429, 2020. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113429.

SAMJI, H.; WU, J.; LADAK, A.; VOSSSEN, C.; STEWART, E.; DOVE, N.; SNELL, G. Review: Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on children and youth – a systematic review. **Child and Adolescent Mental Health**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 173-189, 2021. DOI: 10.1111/camh.12501.

TANG, S.; XIANG, M.; CHEUNG, T.; XIANG, Y. T. Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. **Journal of Affective Disorders**, [S. l.], v. 279, p. 353-360, 2021. DOI: 10.1016/j.jad.2020.10.016.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **The State of the World's Children 2021: On My Mind**. Promoting, protecting and caring for children's mental health. New York: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

10

*Elizabete Cristina Costa-Renders
Adriana Arroio Agostini
Camila Elizabete Silva
Valguenia Ferné de Souza Torres*

TRAJETÓRIAS DE CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM NO ACESSI:

**EM PERSPECTIVA NOSSAS PESQUISAS
SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO PERÍODO DE 2020 A 2022**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98850.10

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um panorama das pesquisas realizadas pelo Acessi, com recorte temporal de 2019 a 2022. O objetivo é promover a reflexão sobre os afetamentos do fechamento das escolas nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo por ocasião da pandemia do Covid-19.

O grupo de estudos Acessi (Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva), coordenado pela professora Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, desenvolvendo investigações na linha de pesquisa Formação Docente e Profissionalidade desde 2017. Seus integrantes, na maioria, são professores e professoras que atuam nas escolas públicas e estão interessados na construção da prática de ensino inclusiva e equitativa.

O Acessi realiza encontros de estudos teóricos sobre a educação inclusiva e o desenho universal para aprendizagem, bem como busca promover a reflexão sobre as experiências de inclusão escolar apresentadas pelos professores e professoras que dele participam. Reúne-se mensalmente, tendo, em média, a participação de 30 pessoas.

Entendemos que nosso trabalho tem impactado as práticas escolares no sentido da eliminação de barreiras de aprendizagem e do desenvolvimento de objetos de aprendizagem inclusivos num processo colaborativo entre pesquisadores do PPGE e professores das escolas públicas.

Como o grupo tem priorizado a realização de pesquisas focando o desenvolvimento profissional docente na perspectiva da educação inclusiva, este texto tem como referenciais teóricos o paradigma da inclusão e o desenho universal para aprendizagem.

Dentre os autores interlocutores em nossos trabalhos, destacamos Maria Teresa Eglér Mantoan (LEPED/Brasil), David Rose, Anne Meyer, David Gordon (Cast, EUA) e Boaventura de Sousa Santos (2008, Portugal).

Quanto aos procedimentos metodológicos, o Acessi tem trabalhado com a pesquisa narrativa (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015) combinada com a pesquisa de desenvolvimento (Matta; Silva; Boaventura, 2014). Mas nossas pesquisas foram impactadas pelo fechamento das escolas devido a pandemia do Covid-19. A pesquisa narrativa foi afetada no modo de compartilhamento das experiências dos professores e professoras com o ensino inclusivo, priorizou-se as cartas pedagógicas, entrevistas narrativas e rodas de conversa no formato on-line. A pesquisa de desenvolvimento, por sua vez, foi quase inviabilizada, pois dependia da construção coletiva e colaborativa de soluções para os desafios vividos no processo de inclusão escolar envolvendo pessoas com e sem deficiência. Destacamos, ainda, o fato do próprio evento (ensino remoto emergencial) tornar-se objeto de estudos secundário nos trabalhos desenvolvidos neste período.

Mesmo assim, no período de 2020 a 2022, a equipe Acessi publicou nove artigos em revistas indexadas, organizou dois anais de congressos sobre educação inclusiva, publicou um capítulo de livro em inglês pela editora Routledge e dez resumos expandidos em anais de congressos nacionais e internacionais. Ainda, proferimos palestras sobre a educação inclusiva e o desenho universal para aprendizagem junto às redes de ensino pesquisadas, à Secretaria de Estado da pessoa com deficiência do estado de São Paulo e às universidades Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Universidade de Taubaté (UNITAU), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O grupo nucleou dezessete pesquisas de mestrado e cinco pesquisas de iniciação científica relacionadas ao campo da educação inclusiva. Participou, ainda, em vinte e sete bancas de defesa de mestrado em diferentes instituições do estado de São Paulo. Na sequência, destacamos algumas dessas produções.

Publicamos, como resultado da colaboração com o professor Dr. Sean Bracken (Universidade Worcester, Inglaterra), o capítulo de livro intitulado *Pedagogy of Seasons and UDL: the multiple temporalities of learning involving the university as a wholen*. O texto compõe um conjunto de produções relacionadas aos estudos realizados por vinte e três diferentes pesquisadores internacionais sobre o desenho universal para aprendizagem, sendo que a coordenadora do Acesso representou os estudos brasileiros nesta produção. O livro intitula-se *Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning an International Perspective* e foi publicado em Londres e em Nova Iorque pela editora Routledge, em 2019.

Desta parceria resultou a organização, em 2020, do grupo internacional de colaboração em pesquisas sobre o DUA, o INCLUE – *International Collaboratory for Leadership in Universally Designed Education*, no qual participamos como colaboradores.

Ainda, em âmbito internacional, indicamos a apresentação do trabalho *A escola para todos: um estudo sobre a aplicação do design universal para aprendizagem nas práticas educacionais inclusivas no Brasil* no V Congresso Internacional de Ensino das Ciências (SIEC 2020), evento decorrido entre os dias 15 e 18 de junho de 2020, na forma on-line devido à pandemia do Covid-19.

Dentre nossas publicações, destacamos artigos e resumos expandidos em congressos:

- *O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas*, publicado pela revista *EDUR • Educação em Revista*, em 2020;
- *O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva*, publicado pela *Revista Ecurriculum*, em 2020;

- *Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva*, publicado na revista *Ensino & Pesquisa*, em 2020;
- *Desenho Universal para Aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva*, publicado pela revista *InterSaberes Revista Científica*, em 2020.

Houve, ainda, três pesquisas publicadas nos Anais do *Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa* de 2020, promovido pela UNASP.

Paralelamente às etapas de pesquisa com o grupo de professoras/pesquisadoras, desenvolvemos outras ações no sentido da consolidação dos estudos sobre o desenho universal para aprendizagem. Neste sentido, temos trabalhado internacionalmente em parceria com os professores Dr. Sean Bracken (Universidade de Worcester, Inglaterra) e Dr. Joaquim Melro (Centro de Formação de Escolas Antônio Sérgio, Portugal), sendo que ambos os professores participaram, de modo remoto, das bancas de qualificação e defesa de mestrado de duas das professoras participantes do Acessi. Especialmente, no início de 2020, estas colaborações já aconteciam, presencialmente, na forma de:

- Visita técnica e apresentação desse projeto na Universidade de Worcester, decorrida no dia 29 de janeiro de 2020, quando somamos 30 pessoas numa roda de conversa sobre o projeto;
- Realização da palestra intitulada *Práticas pedagógicas inclusivas e design universal para aprendizagem* e do *workshop* com professores das escolas de Portugal entre os dias 30 de janeiro e 04 fevereiro de 2020, no Centro de Formação de Escolas Antônio Sérgio (Lisboa, Portugal). Participaram 120 professores e professoras das escolas públicas de Portugal.

Com o advento da pandemia do Covid-19 e o fechamento das escolas, fomos prejudicados na realização dos encontros com pesquisadores e professores para a projeção dos objetos de aprendizagem inclusivos com base no DUA e na aplicação dos ciclos de análise, avaliação e validação dos objetos de aprendizagem nas unidades escolares pesquisadas. Os encontros que deveriam acontecer no primeiro e segundo semestre de 2020 precisaram tomar outra forma. Mas este processo se consolidou somente no primeiro semestre de 2021 com a aquisição do pacote *Google Education* pela universidade que sedia o *Acessi* – no caso, a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Em consequência do isolamento social por causa da pandemia do Covid-19, alguns dos congressos foram cancelados. No entanto, buscamos alternativas para seguirmos nos estudos do DUA e na constituição de uma comunidade de conhecimento juntamente com os professores participantes das nossas pesquisas. Neste cenário, organizamos alguns *Webinars*, dos quais destacamos:

- *Webinar Design Universal para Aprendizagem e Inclusão Escolar (F14)*, organizado em parceria com o Centro de Formação de Escolas Antônio Sérgio (Lisboa, Portugal), decorrido no dia 16 de maio de 2020. Os palestrantes foram: Dr. Joaquim Melro (Universidade de Lisboa, Portugal) e Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders (USCS, Brasil). Ambos reagiram às apresentações das professoras participantes da pesquisa – Luciana de Lyra e Valguenia Torres. Somamos 208 participantes, entre profissionais da educação de Portugal e do Brasil;
- *Webinar Moving Global Learning Online: the role of Universal Design for Learning (F10)*, decorrido nos dias 22 de maio e 12 de junho de 2020, organizado sob coordenação do professor Sean Bracken pelo INCLUDE. Os palestrantes foram: Dra. Ashiya Abdool Satar (UNISA, África do Sul); Dr. David Gordon (Cast, EUA) e Dra. Geraldine O'Neill (UCD, Irlanda). Somamos 135 participantes internacionais.

Ou seja, o advento do ensino remoto emergencial e dos encontros on-line por plataformas digitais no período da pandemia do Covid-19 também abriram uma janela de oportunidades para a ampliação de parcerias internacionais do ACESSI.

Feitas estas considerações, na sequência, discorreremos sobre as bases de sustentação das pesquisas realizadas pelo ACESSI e os desafios advindos do fechamento das escolas entre 2020 e 2021. Destacamos, portanto, as *Políticas para a educação inclusiva e os desafios da pandemia do Covid-19, A educação inclusiva e o enfrentamento das monoculturas na escola e o Desenho universal para aprendizagem: novos princípios para o ensino acessível na escola.*

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS NA PANDEMIA DO COVID-19

No Brasil vigora, desde a primeira Constituição de 1824, a garantia da instrução primária e gratuita para todos (Januzzi, 2017). No entanto, somente ao longo da década de 1960, devido à democratização do acesso à escola pública para a população geral, intensificou-se o movimento e a luta pelo acesso à educação para as pessoas com deficiência. Isto se deu, principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61, que determinou o direito, conforme terminologia utilizada na época, dos “excepcionais” à educação, preferencialmente no sistema comum de ensino.

Nas décadas seguintes, diversos decretos, leis, políticas e normativas sobre a educação das pessoas com deficiência foram elaborados e passaram a orientar o sistema de ensino no que tange ao acesso, permanência e a qualidade do ensino e aprendizagem.

Dentre estes, destacamos a LDBEN nº 9.394/96 que, no artigo 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização necessária para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. O artigo 58 esclarece que deve ser ofertado serviço de apoio especializado para os estudantes elegíveis à educação especial. Na LDBEN nº 9.394/96, entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Contudo, mesmo com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, foram poucos os avanços no que tange ao acesso e permanência exitosa na escola. Em 2002, tínhamos um total de 448.617 matrículas, sendo que 75% dos estudantes com deficiência continuavam em instituições especializadas ou em classes especiais. Somente em 2004 ocorreu um aumento significativo no número de matrículas em classe comum, ultrapassando as instituições especializadas e escolas privadas (Mendes, 2019).

Nos anos seguintes, o número de matrículas dos estudantes elegíveis à educação especial no ensino comum manteve crescimento, principalmente, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, a qual passou a

[...] orientar os sistemas de ensino para a proposta inclusiva, reafirmando-a como essencial para romper com o modelo de exclusão. Essa política define a transversalidade da educação especial, orientando como deve se dar o AEE nas unidades escolares de todo país (Agostini; Costa-Renders, 2021, p. 490).

Para Rebelo e Kassar (2017), os anos de 2007 e 2008 foram importantes para o aumento das matrículas dos estudantes elegíveis à educação especial em sala comum pois, além da publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva*

da *Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), foi promulgada a Lei do Fundeb (Brasil, 2007). Esta lei implementou a dupla matrícula para o estudante com deficiência matriculado em classe comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em contraturno, nas escolas comuns. Também foi promulgado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007).

De acordo com os resultados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), considerando os estudantes da educação especial com idades entre 4 a 17 anos, o percentual de matrículas em classe comum vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (INEP/MEC, 2019).

Esses números demonstram que a elaboração e implantação das políticas públicas que garantiram o acesso e permanência dos estudantes da educação especial em classes de ensino comum, foram fundamentais para promover a construção de um sistema de ensino inclusivo no Brasil. No entanto, no período da pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2021, de acordo com o Instituto Rodrigo Mendes (on-line) que publica os dados fornecidos pelo MEC/Inep, observou-se a redução anual de 1,3% nos números de matrículas dos estudantes com deficiência na educação básica.

Diversos fatores podem ter influenciado a redução da efetivação das matrículas, no entanto, importa lembrar que devido ao afastamento social imposto pela pandemia do Covid-19, as escolas permaneceram fechadas e o atendimento a todos os estudantes ocorreu de modo remoto, on-line ou híbrido. Esta ação foi estabelecida emergencialmente, sob orientação das secretarias de educação, com objetivo de manter o vínculo entre alunos e escolas, possibilitando a continuidade no ano letivo e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Com o fechamento das escolas, ocasionado pelo advento da pandemia da COVID-19, ampliou-se a desigualdade que já existia na educação brasileira. Neste cenário, o papel das políticas públicas tornou-se muito importante para que não aumentassem ainda mais os impactos educacionais do isolamento (Sousa, 2022, p. 41).

Para os estudantes elegíveis à educação especial, o formato do ensino remoto, com o afastamento do espaço escolar, a oferta de atividades assíncronas (impressas ou digitais) e a necessidade de mediação familiar para realização das propostas, tornou-se um desafio. Esta nova forma de ensino, muitas vezes, impossibilitou sua participação plena nas atividades escolares, seja pelas dificuldades de acesso ao material ou mesmo o despreparo familiar na orientação e acompanhamento das tarefas. O que pode ter contribuído com o “abandono” escolar nesse período.

Em maio de 2021, seguindo as orientações sanitárias de órgãos federais, estaduais e municipais, o ensino presencial foi retomado de modo gradativo, com grupos reduzidos pelas escolas. Neste momento, a sociedade passou a discutir a segurança do retorno dos estudantes com deficiência ao ambiente escolar. No entanto, afirmando que o direito do estudante com deficiência é o mesmo dos demais estudantes, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou que:

Considerando que parte da sociedade demonstrou receio com relação à segurança no retorno às aulas presenciais, bem como no atendimento às normas em vigor, a tomada de decisão deve ser compartilhada entre a gestão dos sistemas, a família e equipe escolar, bem como com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando assegurar o melhor atendimento escolar e AEE, às singularidades do estudante com deficiência, durante e após a pandemia, no retorno às aulas presenciais (CNE/CP 16, 2020, p. 3).

O parecer orienta que seja considerada a especificidade de cada estudante com deficiência, em diálogo estabelecido entre a escola, família e profissionais da saúde, para tomada de decisão acerca do retorno às atividades presenciais em contexto escolar, garantindo o direito à permanência e participação na escola. Evidentemente, a ausência nos processos escolares impactou negativamente o desenvolvimento acadêmico e social destes estudantes. Ou seja, a pandemia ampliou o processo de segregação e exclusão educacional deste grupo social.

O tratamento analítico dos problemas elencados pelas professoras participantes das pesquisas aqui consideradas revelou que o atendimento às variadas necessidades, tempos e modos de aprender dos educandos tornou-se ainda mais desafiador no ensino remoto, com destaque para as demandas dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial (Costa-Renders; Sousa; Bresciani, 2022, p. 14).

No ano de 2022, após a liberação total das atividades escolares presenciais, de acordo com o Instituto Rodrigo Mendes (on-line), observamos a retomada no crescimento das matrículas dos estudantes elegíveis à educação espacial, em torno de 1,5%, se comparado ao ano de 2021, período crítico da pandemia do Covid-19. Uma vez acontecido o retorno à escola, outros desafios emergiram, especialmente, no que diz respeito aos prejuízos emocionais e acadêmicos do isolamento social dos estudantes durante, pelo menos, 2 anos seguidos.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENFRENTAMENTO DAS MONOCULTURAS NA ESCOLA

Cada vez mais, temos conhecimento de pautas sociais que defendem a inclusão em diversos segmentos da sociedade. A luta por uma sociedade mais justa e igualitária tem recebido cada vez mais atenção, sendo acompanhada por políticas públicas mais efetivas também no campo da educação. Ao analisarmos os marcos regulatórios que acompanham todo o processo histórico de inclusão escolar dos alunos elegíveis à educação especial, podemos considerar que num curto espaço de tempo, tivemos inúmeras conquistas.

Em poucas décadas, superamos um modelo totalmente segregacionista de educação especial, passando a conviver com a integração dos alunos com deficiência em sala regular. No entanto, enfrentamos o desafio da sua efetiva inclusão. A integração diz respeito ao ingresso à escola, mas sem as condições de acessibilidade necessárias para o êxito acadêmico. A inclusão, por sua vez, demanda a garantia da equiparação de oportunidade e da equidade no processo de escolarização, com a provisão de todos os recursos de acessibilidade e de atendimento especializado. Ou seja, a inclusão exige a transformação da escola e do ensino.

A democratização do ensino não se deu apenas para os alunos elegíveis à educação especial. Demais grupos antes marginalizados, se fazem presentes no contexto escolar atual – comum a todos. O grande desafio nessa perspectiva é o quanto a presença dos diferentes grupos impulsiona a escola a repensar seus moldes de ensino.

Há, ainda, um desafio a ser superado. Conseguimos o acesso às escolas regulares, mas importa refletir se efetivamente a permanência dos diferentes estudantes no sistema escolar se dá de forma

inclusiva e equitativa. No presente momento, lidamos com salas de aula compostas por sujeitos que compõem uma diversidade infindável, o que contrapõe qualquer modelo padronizado de ensino. Os estudos do ACESSI têm apontado para a grande barreira que é o modelo monocultural de ensino.

O conceito de monocultura, nesta discussão, advém das cinco monoculturas elucidadas por Boaventura de Souza Santos, quando ele descreve a lógica da sociologia das ausências. A sociologia das ausências aponta para “uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” (Santos, 2004, p. 14). Ou seja, ela dá subsídios para o esclarecimento do que tem se dado com a lógica hegemônica na sociedade. Nos estudos do ACESSI, nos interessa aproximar a crítica advinda da sociologia das ausências ao campo da educação, especialmente considerando a hegemonia da monocultura na escola.

Ao nos aproximarmos do ambiente escolar, reconhecemos que ele é um desdobramento da nossa sociedade. Deste modo, se estamos tratando de mentalidades excludentes na sociedade contemporânea, elas inevitavelmente serão evidenciadas no ambiente de ensino. Ou seja, a escola tende a ser um espaço que reproduz a lógica hegemônica na sociedade.

Tendo claro que a escola acaba sendo um lugar de reprodução de lógicas sociais, se existem indivíduos excluídos na sociedade automaticamente eles serão excluídos no espaço escolar. Assim, se faz necessário compreender um pouco sobre essas mentalidades sociais excludentes que acabam sendo reproduzidas nos espaços escolares, inevitavelmente (Silva, 2022, p. 43).

As ações excludentes, muitas vezes, se mostram de maneira sutil, mas, em outros momentos, se apresentam de forma mais explícita. Na sequência, discorreremos sobre as monoculturas

(Santos, 2008), apresentando como cada uma pode se apresentar no meio escolar.

A monocultura do saber é definida por Santos como “o modo de produção de não existência mais poderoso. Consiste em transformar a ciência moderna e a alta cultura nos únicos critérios de verdade e de qualidade estética [...]. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura” (2004, p. 15). Entendemos que esse é um modo de inexistência muito comum nas escolas, onde, mesmo com uma diversidade de saberes e habilidades infindáveis, na maioria das vezes, se considera e valoriza apenas um tipo de saber. Há um caminho pré-estabelecido a se percorrer, há um currículo prescritivo a se seguir, conhecimentos que fogem dessa previsibilidade são descartados. Ou seja, com a prática monocultural, a escola desperdiça saberes.

O descarte de tais conhecimentos, traz automaticamente a inexistência de quem os possui. O que causa danos e inviabiliza o processo de inclusão escolar, pois habilidades e potenciais são deixados de lado, e minados até serem feitos totalmente ausentes.

Se consideramos incluir diferentes sujeitos, temos que levar em consideração a inclusão de diferentes saberes nos sistemas escolares. O reconhecimento de que todo sujeito aprende demanda o reconhecimento de que todo indivíduo traz consigo diferentes saberes. Este tema aproximado à proposta do desenho universal para aprendizagem (Cast, 2018), coloca luzes sobre a relevância do reconhecimento da variabilidade no contexto escolar. Mas retomaremos este tema mais adiante.

Há, ainda, a monocultura do tempo linear que, segundo Santos, nos remete à “ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. [...] Está lógica produz não existência ao descrever como atrasado (pré-moderno, subdesenvolvido, etc.) tudo o que é assimétrico em relação ao que é declarado avançado” (2004, p. 15).

Entendemos que a questão do tempo é uma problemática a ser superada no ambiente escolar. Primeiramente, temos o enrijecimento na questão estrutural e organizacional que impede o tempo vivido no processo de aprendizagem. Temos aulas com minutos estipulados, marcações de horas, bimestres, trimestres, semestres, anos letivos... onde se prevê conhecimentos a serem consolidados na marcação de cada período, de forma linear.

Essa configuração se contrapõe ao tempo que cada sujeito necessita para aprender em seu processo de consolidação de saberes. Quando estruturamos esse percurso em marcações rígidas, sujeitos que necessitam de um tempo maior para consolidar sua aprendizagem são excluídos do processo. Muitas vezes, eles são julgados e descritos como casos de fracasso escolar, por não terem aprendido no tempo dito "certo".

Esperar que todos aprendam o que foi determinado, da mesma forma, num mesmo tempo/espaço, utilizando as mesmas estratégias, é tornar invisíveis e excluídos quaisquer sujeitos que fujam do que se é esperado. Esta cultura escolar precisa ser modificada, uma vez que caminhar para a construção da escola para todos é um caminho inverso a qualquer contexto excludente.

[...] inclusão escolar, portanto, exige multitemporalidades e, às vezes, exige também parar o tempo! Se desejamos respeitar as diferenças na escola, precisamos desenvolver práticas pedagógicas que permitam interromper o tempo cronológico e oportunizar o tempo *kairós* – o tempo da vida vivida pelas diferentes corporeidades na escola (Costa-Renders, 2018, p. 51).

A monocultura do tempo linear se faz fortemente excludente, pois não dá a possibilidade aos sujeitos para viverem o tempo necessário ao seu desenvolvimento. Se estamos falando sobre diferentes saberes, é legítimo que, para alcançá-los, cada sujeito possua um percurso único. A rigidez do processo de ensino e aprendizagem

mina qualquer chance de equidade, pois nega a condição (tempo/ espaço flexível) para que os sujeitos aprendam.

No *Acessi*, temos proposto a Pedagogia das estações “como uma nova metáfora para o processo de ensino-aprendizagem, nos leva à consideração do movimento próprio da aprendizagem humana” (Costa-Renders; Bracken; Aparício, 2020, p. 3). O que demanda a superação do currículo prescrito e decisões de currículo que respeitem as “múltiplas dimensões, temporalidades e espacialidades da aprendizagem humana nos termos do currículo vivido” (Costa-Renders; Bracken; Aparício, 2020, p. 3).

Boaventura de Sousa Santos também discorre sobre a monocultura da naturalização das diferenças. Entendemos que esta é uma outra lógica muito evidenciada no processo de inclusão escolar, ao enfrentar as mentalidades excludentes. A monocultura da naturalização das diferenças “consiste em distribuir as populações segundo categorias que naturalizam hierarquias” (Santos, 2004, p. 15). Para compreendermos essa lógica, temos que reconhecer a diferença como uma construção social.

Quando consideramos uma hegemonia vigente, percebemos que ela define os critérios de dominância, sendo que tudo o que foge a esses critérios é o que difere do modelo ideal. Tal perspectiva nos remete à consideração da construção social da identidade.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (Silva, 2014, p. 81).

Na escola percebemos esse desdobramento no modelo ideal de aluno, o qual serve como referência para criar a diferenciação entre os que aprendem e os que não aprendem. Cria-se uma dicotomia hierárquica entre dois grupos de estudantes. O primeiro

grupo, ao se encaixar no modelo padrão e monocultural de ensino, oferece as respostas esperadas ao que é ofertado. Mas o segundo grupo diz respeito aos que não se encaixam e naturalizam que é permissivo ter alunos que não aprendem num espaço onde o maior objetivo é ensinar.

Num ambiente escolar, naturalizar que um sujeito não aprende é uma forma de direcionar o problema para o sujeito e não para o ambiente. Então, naturaliza-se justificativas como: o aluno não aprende por causa da sua condição (deficiência/transtorno de aprendizagem), pelo seu meio familiar (ausente da vida escolar) ou apenas pela franca culpabilização do sujeito como “preguiçoso”, “desinteressado”, “indisciplinado”. Ou seja, a marcação da diferença é um grande empecilho para a educação inclusiva.

No momento em que a escola coloca os sujeitos nesse lugar de culpabilização, ela se isenta de qualquer responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Se superado o modelo segregacionista, não cabe mais à escola ser esse lugar onde os estudantes tenham que se adequar a ela. Pelo contrário, a escola precisa se adequar às diversas necessidades de ensino e aprendizagem e superar o preconceito.

O conhecimento é condicionante da superação dos preconceitos, pois, sem conhecimento, não é possível romper as barreiras postas nas impressões sobre o outro. Entendemos, portanto, que a acessibilidade atitudinal também se aprende, pois aprende-se, especialmente, na convivência com as diferenças (Costa-Renders, 2018, p. 56).

Por fim, outra monocultura possível de se ver refletida no ambiente escolar, é a monocultura dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista. Ela se baseia na lógica da produtividade capitalista, a qual entende que “a improdutividade significa esterilidade; aplicada ao trabalho, significa ‘populações descartáveis’, preguiçosas, desqualificadas profissionalmente, ou sem habilitações adequadas” (Santos, 2004, p. 17). Essa é uma lógica muito perversa, quando a escola por

algum motivo se coloca como espaço que, prioritariamente, investe no desenvolvimento dos sujeitos para o mercado de trabalho.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza essa perspectiva ao longo do seu documento, como podemos analisar no trecho a seguir.

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Esta perspectiva nos faz refletir sobre como os sujeitos com deficiência são vistos no meio educacional. Por conta do seu nível de comprometimento terão dificuldades em acessar o mercado de trabalho? Esses sujeitos, por serem considerados improdutivos socialmente, muitas vezes, são excluídos do ensino regular por a escola ter uma concepção mercadológica do ensino. O sujeito passa a ser considerado como alguém não elegível para investir em sua aprendizagem.

O público das escolas regulares vem se transformando nos últimos anos. Cada vez mais, temos que lidar com a pluralidade em sala de aula. Lutar pelo reconhecimento e valorização das diferenças é uma atitude urgente.

Por mais que haja a intenção de direcionar a sociedade para um viés hegemônico, essa hegemonia não se sustenta, pois o ser humano é plural e não monocultural. A sociedade sempre estará em resistência a essas mentalidades, uma vez que o reconhecimento das diferenças intrínsecas ao ser humano sempre será uma pauta legítima a ser defendida (Silva, 2022, p. 50).

Mundialmente, inclusão e equidade têm sido pautas efetivamente debatidas. Vale ressaltar que a Declaração de Incheon

(Unesco, 2015) prevê metas e ações para uma educação para todos até 2030, definindo um novo olhar para a educação nos próximos anos. Parte-se do pressuposto que a educação é um direito humano fundamental. Para alcançá-lo, é necessário que inclusão e equidade sejam premissas fortemente defendidas para a educação universal.

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (Unesco, 2015, p. IV).

A preocupação em considerar todos na educação, defendida neste documento, estão para além do acesso e permanência. Há uma preocupação real a respeito da aprendizagem dos estudantes. Tais metas visam garantir que todos aprendam e que haja um compromisso genuíno das instituições com a qualidade da educação.

A escola necessita de mudanças significativas, mas essa é uma responsabilidade que não cabe exclusivamente a ela. São necessárias políticas públicas que, de fato, sejam transformadoras, alcançando todos os grupos marginalizados e vulneráveis, comprometendo-se com a oportunização da aprendizagem efetiva desses sujeitos.

O compromisso tem que ser com uma educação inclusiva e equitativa, garantindo igualdade de condições no percurso de escolarização. A educação precisa ser reconhecida como um direito humano fundamental. Não podem mais ser aceitáveis mentalidades excludentes no processo de ensino.

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: NOVOS PRINCÍPIOS PARA O ENSINO ACESSÍVEL NA ESCOLA

As pesquisas sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) têm como alicerce dois pilares: os estudos sobre a neurociência cognitiva e os princípios do desenho universal advindo da arquitetura que prevê produtos e espaços acessíveis a todos. Deste modo, o DUA tem como proposta otimizar espaços, materiais e estratégias de ensino que atendam a variabilidade de estudantes tão presente nas salas de aula, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

Nos ambientes de aprendizagem, como escolas ou universidades, a variabilidade individual é norma, e não exceção, há muita diversidade. Quando os currículos são desenhados para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes. Esses currículos fracassam quando tentam proporcionar a todos os alunos oportunidades justas e equitativas para aprender, já que excluem aqueles com distintas capacidades, conhecimentos prévios e motivacionais que não correspondem ao critério ilusório da *média* (Herederro, 2020, p. 735).

Na perspectiva de promover um ensino que rompa as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, o desenho universal para aprendizagem se propõe um currículo flexível que respeite os tempos e ritmos de cada estudante e, ao mesmo tempo, valorize os conhecimentos que estes estudantes foram construindo ao longo do percurso escolar e experiências de vida. Herederro, Prais e Vitaliano (2020, p. 15) ressaltam que “essa perspectiva propõe um desenho curricular e didático para o planejamento

docente em uma perspectiva inclusiva a partir da remoção de barreiras para o acesso ao currículo escolar”.

Os estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras do ACESSI, vêm ao encontro da proposta de um novo desenho curricular, apontando para a necessária transformação das estruturas das escolas no sentido da garantia da acessibilidade curricular.

Torna-se fundamental pensar e repensar a escola, colocando em questão as estruturas das instituições de ensino brasileiras e suas práticas pedagógicas, buscando identificar os entraves e traçando novos caminhos para a superação das barreiras curriculares impostas (Costa-Renders; Gonçalves; Santos, 2021, p. 708).

Neste cenário, ganha relevância o conceito de acessibilidade, advindo dos espaços arquitetônicos, ele se estende para os processos de ensino e aprendizagem, indicando mais que intenções. O desenho universal para aprendizagem sinaliza que é relevante planejar as práticas de ensino inclusivas, considerando

três movimentos pedagógicos importantes: proporcionar múltiplos meios de envolvimento, de representação e de ação, além de expressão no percurso escolar. Ele se apresenta como uma abordagem curricular que vem apoiar professores e professoras no planejamento (Costa-Renders; Gonçalves; Santos, 2021, p. 714).

O DUA proporciona aos educadores/as a possibilidade de uma avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem. Na medida em que os conteúdos são trabalhados e verificados no desenvolvimento dos estudos propostos, as intervenções vão sendo realizadas e o/a educador/a tem a oportunidade de identificar os pontos fortes e as limitações da abordagem curricular proposta.

Para melhor atender aos nossos alunos, precisamos entender os pontos fortes e as limitações do ensino projetado, para que possamos interpretá-los de forma eficaz e contribuir para seu

aprimoramento. A identificação desses pontos fortes e limitações favorece a construção do currículo mais acessível e, por conseguinte, garante os direitos educacionais de todos os alunos.

Para Rose, Meyer e Gordon (2014), um currículo rígido, muito específico pode ocasionar muitos problemas, desde abordagens de tamanho único até um currículo preparado apenas para testes de verificação. Isto leva à elaboração de materiais que não favorecem o aprofundamento de conceitos e a oportunidade de uma aprendizagem envolvente e significativa para todos os aprendizes.

O desenho universal para aprendizagem visa um currículo construído com o propósito de oportunizar a aprendizagem dos estudantes, respeitando seus interesses e seu ritmo de aprendizagem. Para tal, é necessário que os materiais elaborados sejam flexíveis, apoiando os diferentes caminhos que o professor irá traçar para os diferentes alunos que deseja atender.

O DUA aponta para a importância de uma abordagem curricular com objetivos claros e estratégias envolventes para atingir bons resultados. As pesquisas do ACESSI, no entanto, têm indicado que o ensino fundamentado no desenho universal para aprendizagem demanda uma visão ampla sobre as diferentes dimensões das decisões de currículo.

O DUA pode ser desenvolvido a partir de três diferentes dimensões: para o sistema de ensino como um todo, com o foco na promoção da colaboração na comunidade escolar; para os alunos, com foco no currículo e na aprendizagem; e para os professores, como uma abordagem curricular de apoio ao planejamento e ensino, sempre com a perspectiva de elevar ao máximo as oportunidades de aprendizagem para todos (Agostini; Costa-Renders, 2021, p. 496).

Aplicar os princípios do DUA, de forma isolada, em uma sala de aula, reduz significativamente seu potencial como balizador na

abordagem curricular acessível para a educação inclusiva. Nestas pesquisas, quando, colaborativamente, buscamos elementos balizadores do ensino inclusivo, nos deparamos com a tensão entre as monoculturas e as ecologias (Santos, 2008) na escola. Os embates têm se dado, especialmente, entre o currículo prescritivo imposto pelo sistema de ensino e as novas abordagens propostas pelos professores/as que desejam trabalhar com o desenho universal para aprendizagem.

Diante do que já foi exposto, qual o desafio que temos para implementar o desenho universal para aprendizagem nas escolas e universidades brasileiras? As pesquisas do ACESSI buscam compreender e, ao mesmo tempo, propor a abordagem do DUA como um suporte ao professor/as que busca garantir a oportunidade de aprendizagem a todos os estudantes. Nas pesquisas realizadas em escolas públicas do Grande ABC e em outros municípios de São Paulo, os pesquisadores procuraram ouvir os professores, compreender a prática pedagógica, as concepções de ensino, as crenças sobre planejamento e avaliação na perspectiva da educação inclusiva e principalmente, levá-los a refletir sobre as estratégias de ensino que fazem parte da rotina da sala de aula.

Os relatos produzidos pelos docentes, nos levaram a compreender quão necessária é a formação continuada dos professores, é um fazer que precisa estar presente o tempo todo nas escolas. Nunes (2023) constata que apesar de todo o acesso que os professores têm à legislação vigente sobre a educação inclusiva, “[...] a escola e seus agentes não evidenciam como fazer, o caminho que precisamos percorrer, as ações que de fato permitem esta construção diária” (Nunes, 2023, p. 72).

Torres (2021, p. 66) esclarece que

a educação inclusiva pressupõe uma mudança de atitude. Exige um novo trabalho, com novas estratégias em sala de aula: mudança nos objetos, na organização do espaço e no tempo proposto. [...] existe também, a necessidade de reavaliar o currículo, pensar nos critérios de avaliação.

Silva (2022), por sua vez, aponta em sua pesquisa a necessidade de enfrentar a burocratização da escola com o propósito de criar espaço para um planejamento efetivamente inclusivo, possibilitando um maior engajamento dos aprendizes em suas necessidades de aprendizagem. De certo, o desafio para implementação do DUA nas escolas e universidades encontra-se na quebra da burocracia e na forma como o sistema educacional está construído. Mais do que isso, está em fortalecer a ideia de que todos são capazes de aprender.

Para Ribeiro e Amato (2018) o desafio para a implementação do DUA está em “transformar as escolas em espaços para todos, em ambientes inclusivos e facilitadores da aprendizagem” (p. 146). Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 34) apontam que

Com vistas a suprir as necessidades de uma prática pedagógica inclusiva, o DUA tem representado uma possibilidade qualitativa em relação às intervenções de efetivação da inclusão educacional, no contexto educacional brasileiro.

Sob esse viés, a abordagem do desenho universal para aprendizagem oferece aos docentes os meios para viabilizar um ensino de qualidade, porém para que seja efetiva a sua implementação, faz-se necessário um olhar refinado sobre as políticas públicas de formação docente para a educação inclusiva.

As pesquisas realizadas no grupo ACESSI, foram mostrando a grande ansiedade dos docentes em relação aos processos de inclusão escolar. Muitos ainda se sentem inseguros, preocupando-se com o laudo do estudante por acreditarem que ali encontrarão a resposta que precisam para planejar suas aulas. No entanto, o olhar destes docentes deveria se voltar ao estudante em si, independentemente do seu diagnóstico.

Entendemos que o ato de diagnosticar impede que as manifestações dos educandos – os motivos e os sentidos dessas manifestações e o que elas podem anunciar – sejam consideradas, já que tudo se explica pela patologia. O que pretendemos deixar em evidência a partir dessa discussão, é a importância de conhecermos a criança a

partir da qual se constitui o aluno, alicerçados em um olhar que busca o que o estudante já sabe e o que pode aprender a partir dali, sem desconsiderar suas potencialidades e necessidades (Costa-Renders; Lyra, 2022, p. 86).

Durante a pandemia do Covid-19 ficou evidente o quanto precisamos estudar e nos aprimorar na prática pedagógica inclusiva. Se podemos tirar um saldo positivo da pandemia, foi a mobilização dos professores em busca de melhor atender aos estudantes que se encontravam em suas casas. Foram muitos desafios a serem vencidos, questões de acesso à internet, uso dos recursos tecnológicos que foram disponibilizados, busca de estratégias que atendessem aos estudantes com e sem deficiência.

O desequilíbrio causado pelo fechamento das escolas fez com que os professores se descobrissem capazes de criar, isso sem terem o conhecimento sobre o desenho universal para aprendizagem. Neste sentido, algumas pesquisas do Accessi foram diretamente influenciadas pela pandemia, sendo que esta foi uma chave para abrir caminhos à abordagem DUA no ensino. As pesquisas realizadas durante a pandemia, evidenciaram a necessidade dos educadores em conhecer e saber utilizar novas estratégias de ensino. Torres (2021) esclarece que “cada indivíduo tem a sua forma e seu tempo de aprender. No processo de aprendizagem, muitos fatores estão presentes, como interesses, significados e necessidades” (p. 87) que os/as professores/as precisam considerar ao planejar as aulas. O DUA possibilitou aos professores fazer uso de diferentes linguagens, ou seja, de múltiplas linguagens que favorecem os estudantes a aprenderem.

O desafio para implementação do desenho universal para aprendizagem nas práticas pedagógicas encontra-se em compreender antes de tudo o que vem a ser a aprendizagem e como elaborar estratégias para atender a todos os estudantes, respeitando a variabilidade presente nas salas de aula. Além disso, também é necessário compreender os princípios e diretrizes do DUA como intencionalidade didática inclusiva. Mendoza e Gonçalves (2023,

p. 5) comentam que a “aplicação com intencionalidade dessa nova abordagem é, portanto, importante para identificarmos e avaliarmos uma prática pedagógica que de fato esteja aplicando os princípios e as diretrizes do DUA.”

Outro aspecto importante para a implementação do DUA está em conhecer o estudante, ou melhor, entender os interesses da turma. Torres (2021) sinaliza que, para alguns professores, quando se fala em conhecer a turma ou fazer uma avaliação para diagnosticar os saberes dos estudantes, muitos apresentam resistência, pois acreditam que só é possível conhecer os alunos através de testes. Ou seja, eles não consideram outras possibilidades.

[...] os professores precisam compreender que, para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, é necessário conhecê-los e refletir sobre sua prática docente. Sem estes elementos, não é possível implementar a abordagem do DUA, pois este conhecimento é imprescindível para que o planejamento do currículo seja flexível e acessível, atendendo à variabilidade dos alunos. Isso não significa adaptar conteúdos ou facilitar as lições, muito pelo contrário: a proposta é tornar o currículo acessível e ao mesmo tempo oferecer atividades desafiadoras e significativas para os educandos, tornando assim a aprendizagem significativa e envolvente (Torres, 2021, p. 62).

Nos relatos e narrativas coletados ao longo das pesquisas do ACESSI, em muitos momentos, os/as professores/as relataram as estratégias multimodais que utilizaram para iniciar um assunto, desde uma cantiga até a um vídeo curto, uma brincadeira. Percebe-se que faltava a eles/as fazer destes momentos isolados uma rotina presente em todo o planejamento.

Rose, Meyer e Gordon (2014, p. 15 *apud* Torres, 2021, p. 100) assinalam que “desenvolver experiências em qualquer coisa é sempre um processo de aprendizado contínuo – prática, ajuste e refinamento”. Portanto, a implementação do desenho universal para

aprendizagem como uma ferramenta de inclusão se coloca no âmbito deste refinamento e na ampliação da formação contínua dos docentes. Todavia, importa a inclusão desta abordagem no projeto político-pedagógico e nas políticas públicas educacionais. Ou seja, o desenho universal para aprendizagem demanda um trabalho coletivo e colaborativo no sentido da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualificação dos processos de inclusão de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação na Educação Básica é o problema central das pesquisas realizadas pelo Acessi. Como resposta ao referido problema, temos buscado desenvolver pesquisas narrativas combinadas com pesquisa de desenvolvimento, pois esta abordagem possibilita trabalhar com as experiências educativas a partir da realidade do chão da escola.

Dialogamos com os resultados de pesquisas em âmbito internacional (Rose, Meyer e Gordon, 2014; Katz, 2014; Fuentes; Durán; Bolaños, 2016; Madureira; Nunes, 2015) e buscamos as faces da escola inclusiva no Brasil, nos termos da revisão epistemológica que, aqui, também se coloca como demanda do novo paradigma educacional. Em âmbito nacional, ganham destaque pesquisadoras como Prais (2020), Zerbato e Mendes (2021), Bock, Gesser e Nuerberg (2018) e Costa-Renders (2020, 2021, 2022), as quais têm apontado para a relevância das experiências com o desenho universal para aprendizagem no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva. Mas elas indicam também a necessária ampliação das pesquisas brasileiras sobre a aplicação do DUA nas unidades escolares.

A partir desse cenário, seguimos perguntando: Como o *design* universal para a aprendizagem pode qualificar as experiências da educação especial inclusiva em curso nas escolas? Nossa hipótese tem sido que o *design* universal para a aprendizagem (Rose; Meyer; Gordon, 2014) pode qualificar a construção da escola inclusiva, pois ele demanda a superação das monoculturas e a emergência de múltiplas linguagens e culturas nas instituições escolares.

Nos tempos da transversalidade da educação especial na Educação Básica, a construção da acessibilidade (física, comunicacional, atitudinal, curricular e pedagógica) na instituição educacional se coloca, portanto, como prática necessária para a constituição de um espaço educacional inclusivo. Avançamos muito nas matrículas do público da educação especial na rede escolar comum, chegando a 1.350.921 matrículas em 2020 (Censo Escolar, 2021), todavia, ainda há enfrentamentos importantes neste processo, os quais foram agravados no período da pandemia do Covid-19.

O ensino remoto emergencial demandou dos profissionais da educação a urgente construção e efetivação de planejamentos curriculares mais acessíveis e inclusivos. No entanto, nem sempre os recursos humanos e tecnológicos para tal estavam disponíveis, seja na escola ou nas casas dos estudantes.

Quanto às pesquisas do ACESSI, elas foram impactadas por esta realidade no sentido da impossibilidade de algumas etapas da pesquisa de desenvolvimento de objetos de aprendizagem juntamente com as professoras e professores nas escolas. No entanto, em outras frentes foi possível ampliar as parcerias com pesquisadores estrangeiros devido à implementação dos encontros on-line, os quais, certamente, encurtaram as distâncias e ampliaram a troca de saberes e experiências em âmbito nacional e internacional.

Com a abertura das instituições educacionais, algumas práticas nascidas no período da pandemia do Covid-19 permaneceram no grupo de pesquisa ACESSI, como os encontros on-line, encontros

BRASIL. **Parecer CNE/CP 16/2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN162020.pdf?query=AEE. Acesso em: 22 jun. 2023.

CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2. 2 [graphic organizer]**. Wakefield, MA: Author, 2018.

COSTA-RENDERS, E. C. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 25, p. 47-66, 2018.

COSTA-RENDERS, E. C.; GONCALVES, M. A.; SANTOS, M. O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-curriculum (pucsp)**, [S. l.], v. 19, p.705-728, 2021.

COSTA-RENDERS, E. C.; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A. S. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender as escolas. **Educação em Revista** (online), v. 36, p. 1-17, 2020.

COSTA-RENDERS, E. C.; SOUSA, D. L. S.; BRESCIANI, A. C. V. O ensino remoto e a educação inclusiva: aproximações com o Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 34, p. e17508, 2022.

COSTA-RENDERS, E. C.; LYRA, L. A necessária ruptura com o diagnóstico médico na escola para todos. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 86-98, 2022.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 4, p. 733-768, out/dez, 2020.

HEREDERO, E. S.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**: uma abordagem curricular inclusiva. 1 ed. São Carlos: E Castro, 2022.

INEP/MEC. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2019/press_kit_censo_escolar_2019.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2017.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev.**, [S. l.], v. 31, n. 1, mar., 2015.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez., 2014.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 27, p. 22-22, 2019.

NUNES, A. V. D. S. **O ensino na escola inclusiva: aproximações com o desenho universal para aprendizagem**. 128 f. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2023.

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de praxis inclusivas baseadas no desenho universal para a aprendizagem: uma pesquisa colaborativa**. 2020. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2017.

ROSE, D.; MEYER, A.; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and practice**. Wakefield MA: Cast, 2014.

SANTOS, B. S. **O Fórum Social Mundial: manual de uso**. Madison, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, C. E. **A educação inclusiva e a apreciação pela variabilidade dos aprendizes: a proposta do DUA para o ensino sem barreiras**. 36 f. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. São Paulo: Vozes, 2014.

SOUSA, D. L. S. **O design universal para aprendizagem como possível abordagem para o ensino remoto emergencial.** 2022. Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao/acervo/2022>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

TORRES, V. F. S. **Contribuições do Design Universal para Aprendizagem à prática educativa inclusiva:** um estudo no âmbito da alfabetização e multiletramentos. 131 f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021.

UNESCO. **Marco da educação 2030:** Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.

11

*Adriana Regina Braga
Pedro Garbelim Redó*

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL
CRÍTICA, UMA ALIADA
PARA CONSCIENTIZAÇÃO
SOBRE O RACISMO
AMBIENTAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98850.11

INTRODUÇÃO

A problemática ambiental em diferentes níveis, com destaque às questões climáticas, não tem sido nenhuma novidade para a humanidade, embora muitos dos discursos focados apenas no desenvolvimento econômico submetidos ao consumo têm provocado uma certa 'alienação civilizatória', resultando em uma queda na qualidade de vida, promovido por um modelo ecologicamente predatório, socialmente perverso e politicamente injusto (Guimarães, 1992, p. 20).

Segundo Rodriguez (1997), nesse atual modelo de degradação não conseguimos criar soluções culturais e podemos vivenciar um profundo enfraquecimento de aspectos importantes da convivência humana como a solidariedade e a responsabilidade para com o planeta e o "outro" (Morin, 2005).

As relações sociais estabelecidas entre homens e o meio ambiente se consolidaram na privatização da natureza (Loureiro; Lima 2012), a qual é mediada pelo trabalho e tem como resultado a destruição do ambiente e da vida humana (Lima, 2009; Trein, 2012). Nesse modelo social, um pequeno grupo domina financeiramente o planeta, sobrepondo aos interesses coletivos, comprometendo a vida, causando um abismo social e uma profunda desigualdade, que se manifesta de maneira tão precisa que provoca uma invisibilidade e naturalização, da sociedade e dos próprios excluídos, quanto à ausência do acesso a direitos ambientais básicos, gerando, cada vez mais, um aumento dos vulneráveis e da vulnerabilidade. Resultado: menos direitos para mais pessoas.

As catástrofes ambientais antrópicas não são vivenciadas pela humanidade de forma democrática, elas atingem de forma mais violenta determinados grupos étnicos e sociais que já vivem em áreas de vulnerabilidade ambiental. Portanto, os riscos ambientais estão fortemente relacionados à desigualdade social.

O termo Racismo Ambiental, surge dos movimentos afro-americanos contra a exposição e contaminação desigual de uma determinada população em relação ao lixo químico nos Estados Unidos (Herculano, 2008). Portanto, os impactos da degradação ambiental acabam atingindo de forma desproporcional uma determinada etnia, com pouca ou nenhuma representação política e econômica (Burlard, 2004).

Durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) pudemos vivenciar os agravantes da relação ser humano-ambiente e o quanto as questões sanitárias, a desigualdade social e ausência de políticas públicas foram responsáveis pelas quase 700 mil mortes no Brasil. Verificamos que embora os riscos de contaminação fossem os mesmos para todos, a forma com que as pessoas se expuseram ao vírus foram bem diferentes. As comunidades que viviam em habitações compartilhadas por um número maior de pessoas, com ausência de saneamento básico, sem oferta de água tratada, com necessidade de uso de transporte coletivo, com trabalhos que não tinham opção de ficarem em casa, com falta de assistência médica e hospitalar, foram as mais atingidas e mortas pelo vírus.

Compreendendo a gravidade dos fenômenos sociais frente ao cenário apresentado, a Educação Ambiental (EA) se tornou um dos caminhos viáveis para o combate aos problemas socioambientais do atual contexto brasileiro. Uma “educação para além do capital” superando a doutrinação e construindo uma contrainterualização da ordem alienante (Mészáros, 2005), desenvolvendo um projeto educativo para formação de um cidadão crítico, com conhecimento sobre seus direitos humanos e da natureza, com autonomia e capacidade de decisão e condução para um futuro mais justo e plural (Freire, 1996).

OS DESAFIOS SOCIOAMBIENTAIS

O Planeta tem passado por inúmeras transformações que têm causado muitos temores em relação a um futuro, muito próximo, da humanidade. Os cientistas Paul Crutzen e Eugene Stoermer (2000), têm uma interessante reflexão sobre esse momento tão caótico para a biodiversidade planetária que identificam como a tese do Antropoceno, caracterizado como um novo período geológico no qual ocorre o “protagonismo da humanidade como força transformadora do planeta” (Viola; Basso, 2016, p. 2) que cresce exponencialmente na revolução Industrial. No entanto, foi no século XXI com o aumento significativo da população, da longevidade humana e principalmente por um modelo de consumo exacerbado, que estamos vivenciando alterações no fluxo da vida dos ecossistemas jamais presenciados pela natureza.

Diante de tais observações, a comunidade científica alerta para o fato de que se continuarmos seguindo os mesmos padrões de consumo e destruição, estaremos prestes a vivenciar uma nova era de extinção, caracterizada por Marques (2018), como a sexta extinção não mais mensurada por uma escala geológica, mas sim histórica e cada vez mais abreviada, pois aquilo que era mensurado em décadas passa a ser em anos ou até mesmo dias, o que significa um encurtamento do tempo para a chegada dessa extinção.

Devido a gravidade e os efeitos vivenciados pelos impactos ambientais houve um maior interesse e preocupação dos meios de comunicação em alertarem para as problemáticas ambientais, em especial aos efeitos climáticos. Entretanto, os alertas, muitas vezes sensacionalistas ou minimalistas, dependendo dos interesses dos patrocinadores, não têm gerado a conscientização necessária para uma mudança de cultura capaz de modificar atitudes e valores da comunidade que são necessárias para a construção de um ambiente mais sustentável.

Muitas vezes, os próprios grupos midiáticos que denunciam e alertam sobre os efeitos e catástrofes dos desmatamentos, são os que apresentam programas e propagandas enaltecendo os devastadores. Para além dessa incoerência, também vivenciamos um discurso de que todos os cidadãos têm a mesma responsabilidade sobre as catástrofes, assim como os efeitos sofrido por ela. "Difunde-se a (ideia) de que estamos todos igualmente sujeitos aos efeitos nocivos de uma *crise ambiental*" (Acselrad; Mello; Bezerra, 2009, p. 11), o que é uma inverdade, pois muitos dos responsáveis pela destruição do planeta, são os que menos sofrem seus efeitos, enquanto muitos sujeitos sem nenhum direito sobre os recursos naturais são os que mais sofrem com os acidentes ambientais.

Em entrevista, o professor de Física da Universidade de São Paulo, Paulo Artaxo (2021) alerta que o alarmismo difundido pelos meios de comunicação gera a sensação de impotência diante do fatalismo que a humanidade irá sofrer "igualmente" em relação às catástrofes ambientais. Paulo Freire em suas obras *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (1968), evidencia que o fatalismo é uma forma de nos depararmos com cenários de adversidades em tom conformista, tratando como natural a ocorrência de fenômenos que não são, gerando uma aceitação passiva dos males.

Outra forma tão devastadora quanto o fatalismo, provocados pelos meios midiáticos, é o discurso esperançoso de que tudo poderá ser resolvido. Com isso, apresentam soluções pontuais e simples para problemas extremamente complexos, o que Acselrad; Mello; Bezerra (2009, p. 14) chama de "Modernização ecológica", a conciliação entre os diferentes públicos por meio dos avanços da ciência e tecnologia, capazes de abarcar de forma pacífica, colaborativa, igualitária e consensual os interesses econômicos, sociais e ambientais.

Podemos verificar que tanto o discurso fatalista quanto o esperançoso tratam a problemática socioambiental de forma tendenciosa e descolados da realidade social dos povos que vivem em ambientes e

situações de vulnerabilidade. Enquanto a proposta *fatalista* não considera as desigualdades sociais como tema presente na crise ambiental, dando maior destaque ao desequilíbrio ambiental e a natureza do que o comprometimento da qualidade de vida de determinadas realidades. O discurso apoiado na esperança simplória da solução ambiental, acaba apeguando os problemas ambientais e desconsiderando as condições de injustiças pertencentes à preocupação ambiental.

A realidade socioambiental nos mostra que a destruição dos territórios e a vida sem recursos naturais já fazem parte das atividades cotidianas de muitos povos, o que já faz valer como falaciosa a teoria que afirma que a devastação ambiental irá se apresentar somente por meio de um episódio futuro decretado como “fim dos tempos” ou que reciclando lixo e utilizando tecnologias limpas, a natureza se recuperará e todos viverão em um mundo igualmente melhor.

A grande maioria das instituições e órgãos que representam a elite econômica global, mesmo quando defendem o meio ambiente e a sustentabilidade, desconsideram os efeitos sociais e as necessidades dos povos mais vulneráveis afetados pelo colapso ambiental. Mesmo quando presenciamos situações emergenciais e catastróficas sofridas por diversas comunidades humanas, numa relação direta entre os problemas ambientais e suas consequências com as desigualdades sociais, essas são negligenciadas pelo Estado e pelas elites.

Para Acselrad, Mello e Bezerra (2009, p. 77), há uma espécie de “mais valia ambiental”, na qual o capital se apropria dos benefícios ambientais, numa supervalorização do consumo, forçando os rejeitos desse processo aos mais pobres, assim como suas consequências. Para os mais ricos: mansões, carros, shoppings, comidas caras, e muitas futilidades, enquanto para os mais pobres: fome, lixões, áreas de risco, contaminação e pouca, ou quase nenhuma, qualidade de vida. Um mundo dividido entre o acúmulo de riquezas e a degradação do ambiente.

Portanto, não é possível dissociar os problemas ambientais dos problemas sociais, assim como a vulnerabilidade dos povos injustiçados com o desequilíbrio ambiental promovido pelo sistema econômico vigente. Para essa discussão trataremos sobre o conceito de Injustiça Ambiental.

INJUSTIÇA AMBIENTAL

A vulnerabilidade socioambiental não é um fenômeno que atinge a todos os povos de maneira igualitária e não são todas as comunidades humanas que sofrem de forma igualitária os efeitos dos desequilíbrios do meio ambiente.

Se há diferença nos graus de exposição das populações aos males ambientais, isso não decorre de nenhuma condição natural, determinação geográfica ou causalidade histórica, mas de processos sociais e políticos que distribuem de forma desigual a proteção ambiental (Acselrad; Mello; Bezerra, 2009, p. 73).

Para Herculano (2008), há um histórico de políticas socioambientais extremamente injustas no país, que envolvem desde a distribuição de renda até o acesso aos recursos naturais. Numa política que defende os interesses de uma minoria privilegiada fazendo uso, em muitas situações, de violência e ilegalidades. Para o autor, “o sentido de cidadania e de direitos ainda encontra um espaço relativamente pequeno na nossa sociedade” (p. 5), o que se estende na área ambiental.

Com isso, podemos afirmar que os processos que compõem as desigualdades sociais estão presentes nas diferenças de acesso aos direitos ambientais, e que a injustiça ambiental se caracteriza como um fenômeno gerador de desigualdade ambiental. Para Acselrad; Mello; Bezerra (2009, p. 73),

A proteção ambiental é desigual quando a implementação de políticas ambientais – ou a omissão de tais políticas ante a ação das forças do mercado – gera riscos ambientais desproporcionais, intencionais ou não intencionais, para os mais carentes de recursos financeiros e políticos: os mais pobres, os moradores de áreas desvalorizadas e etnias marginalizadas.

Podemos afirmar que a injustiça ambiental se manifesta na diferença de condições que os bens ambientais (alimentos, água, qualidade do ar e até no direito à segurança da própria moradia) são distribuídos para os variados grupos sociais. Com isso, a riqueza financeira tem sido sinônimo de acesso aos bens ambientais elementares, enquanto a falta dessa riqueza significa a falta do acesso a tais bens.

a injustiça ambiental encontra-se no fato de a população que menos contribui com o agravamento dos problemas ambientais decorrentes dos processos de industrialização e de consumo de bens e serviços, ser a população que mais sofre com os problemas ambientais decorrentes dos mesmos processos de industrialização e consumo (Fracalanza; Freire, 2016, p. 472).

Para ampliarmos o panorama de análise desse fenômeno, traremos o contexto de surgimento da justiça ambiental, que se fundamenta exatamente no oposto: na busca pela potencialidade dos povos injustiçados por meio das lutas dos movimentos sociais que almejavam a ampliação dos direitos ambientais dos povos periféricos da sociedade capitalista.

JUSTIÇA AMBIENTAL

Entre os anos 1960 e 1980, nos Estados Unidos, houve intensos conflitos raciais que buscavam a ampliação dos direitos das comunidades negras que sofriam violência e perseguições dos grupos supremacistas e das instituições antidemocráticas.

Em 1978 acontecem os primeiros movimentos de membros da sociedade civil em defesa da justiça ambiental. Segundo Herculano (2008) moradores de um conjunto habitacional e pesquisadores começam a reivindicar contra a “contaminação química em Love Canal, Niagara, estado de Nova York” (p. 2) que aterrou seus dejetos químicos nas áreas em que foram construídas suas casas. Também em 1982, moradores de uma comunidade negra de Warren County, na região da Carolina do Norte, protestaram contra a instalação de um aterro de PCB (*polychlorinated biphenyls*) nas proximidades do bairro, que provocaria a contaminação do solo. Os moradores realizaram inúmeras ações em protesto, entre elas se deitarem no chão para impedirem a passagem dos caminhões, que só conseguiram passar após a prisão de mais de quinhentas pessoas. O protesto tomou uma repercussão nacional se tornando um marco na luta pelos direitos civis (Pacheco; Faustino, 2013).

Em 1987, Robert D. Bullard realiza uma pesquisa para a Comissão de Justiça Racial da *United Church of Christ* que tinha como objetivo mapear quais eram os pontos de distribuição dos depósitos de lixo tóxicos. Os resultados dessa pesquisa demonstraram aquilo que os movimentos sociais já apontavam sobre o quanto os acidentes ambientais estavam diretamente relacionados às desigualdades racial e social. Entretanto, “o fator raça revelou-se mais fortemente correlacionado com a distribuição dos rejeitos perigosos do que o próprio fator baixa renda” (Acselrad; Mello; Bezerra 2009, p. 20).

O conceito de Justiça Ambiental vem da experiência inicial dos movimentos sociais dos Estados Unidos e do clamor dos seus cidadãos pobres de etnias socialmente discriminadas e vulnerabilizadas, quanto à sua maior exposição a riscos ambientais por habitarem nas vizinhanças de depósitos de lixo químicos e radioativos ou de indústrias com efluentes poluentes (Herculano, 2008, p. 2).

A luta por justiça ambiental que ocorreu nesse período nos Estados Unidos possibilitou uma aproximação dos movimentos

dos direitos civis com as questões ambientais, pois as entidades ao perceberem o quanto as comunidades de 'não-brancos' sofriam mais com os impactos ambientais, acrescentaram as suas lutas a desigualdade social.

A justiça ambiental não se restringe apenas a elementos jurídicos, nela há também espaço para os fenômenos sociais e políticos dos diferentes atores sociais. Trata-se de um campo que abrange as reivindicações por direitos, às diferenças de acessos aos bens naturais e sobre quais são os caminhos possíveis para que os povos mais vulneráveis possam alcançar o acesso aos direitos elementares (Leff, 2021).

O Estado de Direito Ambiental é um conceito de cunho teórico-abstrato que abarca elementos jurídicos, sociais e políticos na busca de uma situação ambiental favorável à plena satisfação da dignidade humana e harmonia dos ecossistemas (Leite; Pilati; Jamundá, 2005, p. 107).

Em 1998, alguns representantes dos movimentos de Justiça Ambiental dos EUA, estiveram no Brasil com objetivo de trocar conhecimentos, experiências e, principalmente, formarem alianças para uma ação mais efetiva contra as injustiças ambientais no Planeta (Acselrad; Mello; Bezerra, 2009).

Para Acselrad (2009), uma das primeiras ações, fruto desses encontros, foi o Seminário Internacional de Justiça Ambiental e Cidadania, que ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro e teve como um dos convidados ilustres o professor Robert D. Bullard. Nesse seminário, acontece a criação da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA).

Dentre as lutas travadas pelos movimentos sociais em prol da Justiça Ambiental, uma que tem exercido um papel de protagonismo tanto no presente, como exerceu protagonismo no surgimento da Justiça Ambiental, é a perspectiva que busca denunciar a prática do Racismo Ambiental.

RACISMO AMBIENTAL

De acordo com Herculano e Pacheco (2006) podemos considerar racismo toda forma de depreciação do outro diferente de nós, atribuindo-lhe uma raça. Existem várias maneiras de tirarmos o “valor” do outro, no caso do racismo a sua condição biológica caracterizada pela cor da sua pele o desumaniza, considera-o inferior, culpado por sua condição e dessa maneira, se justificam ausências de políticas sociais mais justas e inclusivas.

Sabemos que alguns seres humanos vivem em condições de maior fragilidade que outros, e que a ausência de políticas públicas voltadas à saúde primária, garantia de saneamento básico, educação, acesso aos recursos naturais e tantas outras injustiças sociais, ampliam as susceptibilidades dos mais vulneráveis. Portanto, a vulnerabilidade humana está diretamente ligada à vulnerabilidade ambiental e, conseqüentemente, ao racismo ambiental.

O termo Racismo Ambiental surgiu nos Estados Unidos nas décadas de 60 e 80 advindo das tensões políticas e raciais da época. Entre as vozes dos movimentos sociais, destacamos a do reverendo e químico Benjamin Chavis, que o definiu como uma discriminação racial resultado das políticas ambientais e sociais excludentes. Segundo ele, a discriminação ocorre quando as políticas escolhem de forma designada comunidades para depositar seus dejetos e poluentes, e essas têm cor e classe social.

O racismo ambiental tem como essência a injustiça racial direcionada a grupos que sofrem as consequências de políticas socioambientais excludentes (Rangel, 2016). Como consequência do racismo, alguns grupos acabam sofrendo muito mais os efeitos de políticas ambientais exploratórias por conta das crenças de “raça” e dessa forma naturaliza-se o fato de que determinadas pessoas vivam em ambientes insalubres, perigosos, contaminantes,

comprometendo a vida e a sua qualidade de comunidades em nome do desenvolvimento econômico (Herculano; Pacheco, 2006).

Os autores Rocha e Vasconcelos (2018) elucidam que o racismo ambiental foi o resultado das injustiças sociais construídas por políticas públicas voltadas aos interesses privados e por um Estado que permite que os impactos ambientais e as consequências da má administração dos bens naturais recaiam sobre uma parcela específica da população que vive em vulnerabilidade social e que, na maioria das vezes, tem cor ou etnia.

Acselrad, Mello e Bezerra (2009), destaca um outro aspecto do racismo ambiental: o mesmo não se restringe apenas ao universo humano e suas relações, mas também nas instituições, nas leis e no direito à representatividade, algo negado às comunidades negras, em especial, na década de 80. Para o autor essas práticas excludentes podem ocorrer de forma intencional ou não.

RACISMO AMBIENTAL NO BRASIL

Historicamente, cada coletivo humano ou nação constrói sua sociedade de acordo com as experiências adquiridas durante o seu processo de formação, portanto as desigualdades sociais acabam tendo características próprias, assim como o racismo ambiental.

No Brasil, o racismo ambiental inclui, além das comunidades negras, outros grupos sociais como os povos originários, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, ciganos, quilombolas, pomeranos, extrativistas, pantaneiros, comunidades de terreiro e outros (Herculano, 2008).

Diferente dos Estados Unidos em que o racismo ambiental é mais predominante nas comunidades pobres dos ambientes urbanos. No Brasil, acabamos abarcando uma maior diversidade de pessoas e território (Pacheco; Faustino, 2013).

O racismo ambiental traz uma carga de injustiças sociais, pois submete as comunidades a viverem em locais devastados, com sérios problemas sanitários, insalubres, áreas de riscos, além submetê-los a uma dominação cultural, comprometendo seus valores, princípios, modo de vida, resultando no epistemicídio que é a

destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (Tavares, 2009, p. 183).

Muitas vezes, ocorre desde a forma com que esses povos enxergam e usufruem dos elementos da natureza, pois para algumas comunidades os recursos da natureza são mais que meros objetos físicos pertencentes à ordem de posses, mas fontes de vida, de conexão com outras entidades, muito diferente do pensamento eurocêntrico.

Ailton Krenak (2019) exemplifica a diferença dos valores em relação a forma com que seu povo realiza a gestão das águas do Rio Doce

O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa) (Krenak, 2019, p. 21).

Para Leff (2021), a luta pelos direitos ambientais não se reduz apenas ao direito da natureza de como os homens se apropriam dos recursos naturais, da propriedade, ou como preservam, conservam e transformam a natureza, mas também dos direitos ambientais dos humanos defendendo as diferentes identidades étnicas, costumes, valores e, principalmente, sua forma de se relacionar com a natureza.

Agora iremos identificar como o surgimento da pandemia de Covid-19 trouxe novos pontos para o panorama do racismo ambiental brasileiro, exercendo assim, um papel de instrumento reforçador de suas práticas.

RACISMO AMBIENTAL E COVID-19

A Constituição Federal de 1988 enfatiza a saúde como um direito fundamental, com um capítulo próprio, garantida a todos, sem exceção, por meio de políticas públicas. A saúde, para além de sua condição de direito fundamental, é também um dever fundamental (Sarlet, 2007).

A concepção atual sobre saúde envolve três aspectos: ações de promoção da saúde, prevenção das doenças e tratamento (Medeiros, 2013). A promoção da saúde depende das condições necessárias de sua garantia como: alimentação, educação, habitação, saneamento, lazer e tudo que garante a qualidade de vida dos sujeitos, seus familiares e a comunidade. Com isso, promover a saúde é uma das políticas públicas mais relevantes para a saúde coletiva.

A qualidade de vida necessária para a manutenção da saúde da população está diretamente ligada à qualidade ambiental. O artigo 225 da Constituição Brasileira destaca que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1988).

Um ambiente ecologicamente equilibrado está concatenado a saúde individual, coletiva e na prevenção de doenças. Aliás, é a deterioração do mesmo um dos principais causadores de muitas doenças. Enfim, os fatores socioambientais acabam comprometendo a saúde dos mais desfavorecidos e marginalizados na sociedade (Dallari, 2004).

No caso da Covid-19, uma doença cujo controle e tratamento dependem de ações preventivas, nos mostrou claramente os males sociais como: instabilidade na saúde pública global, miséria e desemprego. Podemos afirmar a partir dos dados das pesquisas, que serão mencionadas a seguir, quanto o agravamento da pandemia estava diretamente ligado às injustiças socioambientais.

Alguns dados fornecidos pela Coiab (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira) em parceria com IPAM (Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia): a taxa de indígenas habitantes da região da Amazônia Legal mortos¹⁹ pela doença até junho de 2000 foi 150% maior que do resto dos brasileiros e na contaminação os dados contam com o número de 84% maior.

O próprio estudo apresenta possíveis causadores da situação, fatos como:

os sistemas deficientes de cuidados específicos a essa população; o possível baixo grau de imunidade indígena a patógenos exógenos ao seu ambiente; e a problemática da invasão das terras indígenas por atores que podem levar o vírus para dentro dos territórios e comunidades.

Além da maior taxa de contágio e morte das comunidades indígenas, podemos usar como exemplo o fato de que estudos realizados pela Rede de Pesquisa Solidária²⁰ concluíram que “No Brasil, mulheres negras têm maior mortalidade por covid que qualquer grupo na base do mercado de trabalho” (2021).

O relatório produzido pela OCDE4, demonstrou que o número de negros mortos por Covid-19 foi uma vez e meia maior que a população branca (Paula; Pereira; Giordani, 2023).

19 Seguindo o critério de número de óbitos por 100 mil habitantes.

20 Rede de pesquisadores que realiza pesquisas na intersecção entre as áreas das ciências biológicas e humanas. Gerida por profissionais da USP, a Rede tem o objetivo de atuar no combate à pandemia da Covid-19 e tem parceria com as universidades de Oxford e Chicago.

No Sistema Sivep-Gripe, do OpenDataSUS6, as vítimas-padrão da Covid-19 eram os homens, pretos e pobres (Paula; Pereira; Giordani, 2023).

De acordo com os estudos essa diferença dos óbitos está relacionada ao fato de que

Mesmo exercendo as mesmas ocupações, negros tendem a uma inserção significativamente mais precária, seja em razão do tipo de vínculo (formal ou informal) ou da natureza dos estabelecimentos (mais ou menos estruturados). Essa precariedade acaba por implicar, também, condições mais vulneráveis de exercício das atividades e exposição ao vírus, mesmo que aconteça nas mesmas ocupações (Rede de Pesquisa Solidária, 2021).

Diante dos dados levantados, podemos refletir que, infelizmente, a pandemia da Covid-19 foi um instrumento reforçador das práticas do racismo ambiental em suas diferentes esferas, aumentou-se os números de desmatamento nos territórios das comunidades que vivem à margem do progresso proposto pelo capitalismo, além disso, houve também uma maior participação desses mesmos povos entre os números de mortos e contaminados pelo vírus em questão.

Outro infeliz ponto que merece destaque nesse momento ímpar na história é o aumento da classe de pessoas em situação de rua, fenômeno que ampliou o número de pessoas sem acesso aos diversos direitos ambientais básicos, necessários para manter uma qualidade de vida estável.

A partir do recorte realizado, apresentaremos um breve histórico da Educação Ambiental (refletindo sobre a formação de suas diferentes fases) e a consolidação da corrente crítica.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na busca por construir uma nova ordem social pautada em valores que defendem a conservação dos recursos naturais, a ONU realizou em 1972 a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Popularmente conhecido como Conferência de Estocolmo, o evento reuniu líderes de 113 nações do globo e teve como objetivo principal a propagação de um freio nos ambiciosos rumos daquela sociedade que se guiava pelos trilhos do desenvolvimento econômico e do antropocentrismo. Dentre as propostas elencadas neste evento global foram de notável destaque: a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) em 1975 e a formulação da Educação Ambiental enquanto iniciativa para o combate à devastação ambiental.

Mas como nada vem ao mundo sem referências precedentes, podemos dizer que só foi possível ocorrer o “nascimento” da Educação Ambiental graças à existência de situações que despertaram o sentimento ecológico em parte da comunidade global, como:

1. Explosão atômica em Hiroshima, em 1945, pois a “partir dessa data, a humanidade adquiriu a consciência da possibilidade da destruição completa do planeta por meio de suas ações” (Grün, 1996, p. 15-18);
2. Fundação da UICN (União Internacional para a Conservação da Natureza), em 1947;
3. Em 1956 pessoas morreram na Região da Baía de Minamata, Japão, devido ao envenenamento por mercúrio, substância despejada, no Rio Agano, pela fábrica de acetaldeído e PVC de propriedade da Corporação Chisso, uma companhia hidroelétrica que produzia fertilizantes químicos. As vítimas tinham sintomas como: convulsões severas, surtos de

psicose, perda de consciência, coma, febre muito alta e, morte após alguns dias (Braga, 2010);

4. Lançamento do livro *A primavera silenciosa*, de Rachel Carson, que para muitos autores é interpretado como um “marco do desenvolvimento da sensibilização ambiental” (Cruz; Melo; Marques, 2016, p. 187);
5. Lançamento do livro *The population Bomb* (1968), de Paul Ralph Ehrlich, que trazia o debate pelo viés demográfico, evidenciando os problemas ambientais contidos no maciço crescimento populacional (Braga, 2010);
6. Publicação, em 1968 por Garrett Hardin na revista científica *Science*, do ensaio *The Tragedy of the Commons*, no qual defende a ideia de que os conflitos entre os interesses individuais e o bem comum, geram prejuízos que são divididos por toda a sociedade (Braga, 2010).

Um dos eventos mais marcantes para a consolidação da Educação Ambiental enquanto proposta protagonista para o combate à crise ambiental foi a Primeira Conferência Intergovernamental em Educação Ambiental, que foi realizada na cidade de Tbilisi²¹, no ano de 1977. Nessa conferência, que se formou por meio de alianças entre o PNUMA²² e a Unesco, foram definidas com maior afinco quais eram as diretrizes viáveis para o fortalecimento da Educação Ambiental em ordem global, uma das propostas que obteve nítido destaque foi a que relatou que a mesma:

deve ajudar a criar uma consciência de interdependência econômica, política e ecológica do mundo moderno, com a finalidade de acentuar o espírito de responsabilidade e de solidariedade entre as nações. Trata-se de um requisito básico para resolver os graves problemas ambientais (Assis, 1991, p. 51).

21 Localizada na região da Geórgia (território da antiga União Soviética).

22 Órgão, até então, recém-formado pela ONU.

Desde o surgimento da Educação Ambiental no cenário global, já existia um entendimento consensuado que compreendia as adversidades políticas e humanitárias como pertencentes ao seu campo de atuação, fato este que amplia a relevância das pautas defendidas pelos movimentos sociais que denunciam o Racismo e a Injustiça Ambiental. Com isso, buscaremos compreender como esses acontecimentos globais refletiram nas práticas socioeducacionais brasileiras.

ECOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Como muitos outros países, o Brasil também esteve atento aos movimentos, encontros e discussões referentes à fundação da Educação Ambiental. Segundo Cruz, Melo e Marques (2016), os primeiros encontros sobre a Educação ambiental surgiram na década de 1970 o que culminou, no Brasil, em um momento histórico no qual estávamos em plena ditadura militar, vivendo uma grande repressão econômica, social, com muita violência e perseguições, não havia condições políticas para o desenvolvimento de uma Educação crítica.

Esse momento histórico da realidade brasileira, a Educação Ambiental ainda estava em processo de criação. Seu caminho era estritamente formado por uma noção conservacionista²³ acerca das questões ambientais, uma educação voltada mais a preservação da natureza e bem distante dos problemas sociais e políticos do país.

A partir dos trilhos da democratização brasileira, tivemos episódios significativos que marcaram o triunfo do pensamento ambiental progressista em nosso país, como:

1. Elaboração da Constituição Federal de 1988, na qual se concluiu no artigo 225 do capítulo VI, que

23

Que considerava apenas a conservação dos ecossistemas como tema válido de ser abordado na EA.

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Brasil, 1988).

2. A fundação da “Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea) – a primeira na América Latina –, e sua regulamentação efetivada em 2002” (Layrargues, 2012, p. 2);
3. A realização da conferência Rio-92, evento este no qual foi realizada a criação do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (TEASS). Elaborado por educadores das diferentes partes do planeta, esse documento já traz uma noção de Educação Ambiental bastante diversa à noção presente na década de 70, segundo ele:

A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira (Teass, 1992, p. 2).

Outra pauta de grande valia no referido documento está na parte que diz que a educação ambiental deve

Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos (Teass, 1992, p. 4)²⁴.

4. A conferência Rio+20²⁵ também foi fundamental para fortalecer a imagem do Brasil no debate internacional na pauta ambiental;
5. A aplicação da Lei nº 9.795, também conhecida como Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999. Nela se conclui que:

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Brasil, 1999).

Esses acontecimentos foram essenciais para que a Educação Ambiental no Brasil se solidificasse enquanto área do conhecimento. Com seus feitos, as políticas públicas brasileiras passaram a considerá-la com maior legitimidade, “um grande exemplo está na fundação da Rebea (Rede Brasileira de Educação Ambiental)²⁶ que adotou como carta de princípios o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*” (Amaral, 2003, p.134). A rede foi idealizada pelo objetivo de construir “uma articulação nacional dos educadores (ambientais) brasileiros” (Amaral, 2003, p.134). Além da Rede Brasileira, podemos pensar também na fundação de outras redes de EA, dentre as quais destaco a Repea (Rede Paulista de Educação Ambiental), que foi criada no mesmo ano.

Mediante o fortalecimento da Educação Ambiental e do reconhecimento de educadores ambientais, essa foi ganhando

24 Fala esta que mantém forte relação com as pautas defendidas pelos movimentos sociais que lutaram em prol da Justiça Ambiental e contra o Racismo Ambiental.

25 Assim como a Rio-92, a Rio+20 também foi uma conferência global realizada pelas Nações Unidas, com o propósito de promover o Desenvolvimento Sustentável.

26 Rede criada em 1992, mesmo ano da Rio-92.

autonomia tamanha que se ramificaram em várias possibilidades de acordo com as formações e abordagens de seus atores, sendo identificadas por diferentes denominações apresentadas por Sauv  (2005) como: Naturalista, Conservacionista, Resolutiva, Sist mica, Científica, Humanista, Moral, Holística, Crítica, Biorregionalista, Prática, Feminista, Etnográfica, Ecoeduca o e Sustentabilidade. Assim como, pelos contextos sociais em que estas práticas se inserem e pela própria dinâmica que o campo conceitual do ambientalismo tem se transformado. Para a autora, as correntes não são isoladas, mas possuem um ou outro aspecto que permeia outra corrente, não sendo, portanto, excludentes em todos os planos.

A primeira tentativa, no Brasil, de classificar correntes internas foi efetuada por Sorrentino²⁷ em 1995 (Layrargues; Lima, 2014). Layrargues e Lima (2011), buscando compreender as perspectivas e diferencia es da Educa o Ambiental, propuseram a identifica o de tr s macrotendências que coexistem e disputam a hegemonia simbólica e objetiva deste campo social, sintetizando assim, as interpreta es político-pedagógicas e epistemológicas que cada uma delas contempla, sendo denominadas como: *conservadora*, *pragmática* e *crítica*.

Educa o Ambiental Conservadora

A Revolu o Industrial, no século XVIII, provocou inúmeras consequências como crescimento populacional, polui o, aumento no consumo e produ o. Os riscos de escassez dos recursos naturais passaram a ser uma preocupa o para muitos pesquisadores, em especial nos países desenvolvidos. O Brasil vai viver essa realidade ambiental, de forma mais exacerbada, em meados do século XX, durante o período de uma ditadura autoritária, uma política

27

Marcos Sorrentino: professor aposentado s nior da USP, que teve uma significativa atua o na área de Educa o Ambiental.

desenvolvimentista e tecnocrática que refletia na educação, resultando em pouco espaço para discussões críticas.

Segundo Luckezi (1994), essa abordagem tecnicista do conhecimento fazia parte das práticas nas escolas e consequentemente da educação ambiental. À educação escolar competia apenas organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrassem na máquina do sistema social global.

Para Guimarães (2004), os educadores ambientais acreditavam que uma educação de transmissão do conhecimento seria suficiente para que o indivíduo compreendesse os problemas e mudasse seu comportamento. No entanto, a educação que não é apta a transformar a realidade se torna um mecanismo de reprodução e funciona de acordo com os interesses dominantes.

A Educação Ambiental de caráter conservacionista ganha grande relevância nesse período segundo Lima (2015), trabalhando a ideia de sensibilidade humana em relação à natureza, a destruição do meio ambiente natural faz com que o assunto seja tratado como uma prática de amar a natureza sem levar em conta questões sociais em seus pressupostos, atribuindo-se a culpa dos problemas ambientais em um homem genérico. Os autores explicam que a preservação do recurso natural é o centro da macrotendência conservadora, proteção da fauna, flora e recursos hídricos por meio de atividades na natureza.

Educação Ambiental Pragmática

Segundo Nogueira e Teixeira (2017) a macrotendência pragmática é uma tendência que deriva do conservacionismo, mas que pensa a natureza como um recurso, como resultado, um bem a ser bem administrado, com discursos ecologistas voltado aos interesses do mercado. Essa macrotendência surge nos anos 80 e no Brasil na

década de 90, com a Rio-92, durante o governo Collor, com foco no Desenvolvimento sustentável.

Layrargues e Lima (2011) elucidam que nos anos 90 a metodologia da resolução de problemas ambientais ganhou força nas atividades de Educação Ambiental, na qual o foco era na responsabilidade individual. Nesse período a vertente pragmática ganha adeptos, mas essa tendência também não leva em consideração a dimensão social na crise ambiental.

Outra característica segundo os autores é a procura por projetos e ações realizáveis que vão trazer resultados ligados a um futuro sustentável, mas sem que seja feito todo o possível para isso, apenas fazendo o mínimo necessário para a ação em si, ação essa que tem um fim em si mesmo, com uma metodologia pedagógica com “ausência de reflexão que possa permitir a compreensão acurada das causas, consequências e peculiaridades dos problemas ambientais” (Layrargues; Lima, 2011, p. 10).

Notando o destaque das correntes mencionadas, vamos nos dedicar à corrente crítica, que passou a ganhar mais notoriedade em um contexto em que era de amplo domínio das correntes conservacionista e pragmática.

Educação Ambiental Crítica

A corrente crítica da Educação Ambiental surge ao mundo a partir de um encontro entre diferentes áreas do saber humano, ela foi inspirada pelo

campo da *teoria crítica*, que foi inicialmente desenvolvida em ciências sociais e que integrou o campo da educação, para finalmente se encontrar com o da educação ambiental (Robottom; Hart, 1993 *apud* Sauv e, 2005).

Na década de 1980. Então, podemos dizer que o questionamento referente às adversidades políticas e sociais já estão presentes desde sua constituição, e não se trata de uma fase ou modismo passageiro abraçado por um determinado contexto histórico. Tendo em vista a relevância de tais fenômenos para a fundamentação dessa corrente, no Brasil podemos dizer que ela ganhou mais espaço em

um contexto histórico politizante e de maior complexidade onde incidiram a redemocratização após duas décadas de ditadura militar; o surgimento de novos movimentos sociais expressando novos conflitos e demandas entre as quais as ambientais; o ambiente favorável da Conferência do Rio em 1992 e o amadurecimento de uma consciência e de uma cultura socioambiental que articulava o desenvolvimento e o meio ambiente, os saberes disciplinares em novas sínteses e as lutas de militâncias ecológicas e sociais até então apartadas por incompreensões de parte a parte (Layrargues; Lima, 2014, p. 33).

Uma conclusão que pode ser tirada da citação anterior é que a Educação Ambiental crítica (EAC) é um dos frutos colhidos pelo processo de restabelecimento da democracia no Brasil, que veio a ser instituída na década de 80.

Guimarães (2004) defende que a Educação Ambiental Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização de processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para o desenvolvimento de uma cidadania ativa.

Santos e Toshi (2015) indicam que a Educação Ambiental Crítica é vista, muitas vezes, como sinônimo de: Educação transformadora, popular, emancipatória e dialógica, porque a educação crítica se origina de ideais democráticos e emancipatórios da educação popular, contrária à educação tecnicista com vistas à simples transmissão de conhecimento.

Uma referência à educação crítica é Paulo Freire, grande estudioso brasileiro que defendia a capacitação dos estudantes e

professores a desenvolverem uma compreensão consciente de sua relação com o mundo. Nas palavras de Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

A corrente crítica da EA se concretiza por – além de uma noção conceitual registrada em escritos teóricos que vão determinar as diretrizes sobre seus processos pedagógicos – um modo de se posicionar perante as injustiças socioambientais. Ao definir as noções presentes em tal corrente, Sauv  (2005, p. 31) relata que ela   formada por uma:

postura crítica, com um componente necessariamente político, aponta para a transforma o de realidades. Não se trata de uma crítica estéril. Da pesquisa ou no curso dela emergem projetos de a o numa perspectiva de emancipa o, de liberta o das aliena oes.

Nessa macrotendência Santos e Toshi (2015) apontam que se defende a importância de incluir nos debates as ideias político-ideológicas do sistema de reprodu o social e a inter-rela o socio-cultural do ser humano com a natureza, a pedagogia crítica objetiva a forma o de indivíduos responsáveis ambientalmente, de modo que se comprometam social, histórico e politicamente a construir sociedades sustentáveis.

Loureiro (2006) indica que a a o emancipatória   o meio reflexivo, crítico e autocr tico contínuo pelo qual podemos romper com o padrão vigente de sociedade e de civiliza o, sendo uma reflexão problematizadora da totalidade. “A educa o ambiental, numa perspectiva crítica, não pode abrir mão do rigor teórico metodológico na análise da realidade” (Trein, 2008 p. 41). Uma realidade que seja capaz de contribuir na transforma o da sociedade atual, assumindo a sua dimensão política, ao se revelar as rela oes de poder na sociedade ocorrerá a politiza o das a oes humanas, assim transformando a sociedade em dire o ao equilíbrio socioambiental que precisa existir (Zakrzewski, 2004; Guimarães, 2004).

Reigota (1994) elucida que é necessária uma educação política voltada às questões econômicas, sociais e culturais das relações entre os seres humanos visando a superação dos mecanismos de controle e dominação que impedem a participação democrática de todos. Uma renovação plural da sociedade e de sua relação com o meio ambiente, possibilitando uma politização e publicização da problemática socioambiental (Lima, 2000).

Sendo assim é possível perceber que a EA crítica está intimamente ligada à mudança da realidade e transformação social, com vista a ações reflexivas onde os sujeitos se tornam ativos nos processos de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por compreender que as dinâmicas presentes nas desigualdades sociais são resultado das diversas adversidades presentes na crise climática/ambiental, a perspectiva crítica da EA considera que projetos educacionais que visam uma educação verdadeiramente transformadora devem priorizar, em suas abordagens, uma noção de ecologia que ultrapasse o campo da individualidade, e que atinja também o campo da cidadania. Assim, nela se considera legítima a participação política de cada indivíduo do corpo social.

Portanto, para além de propostas pedagógicas que priorizem práticas sustentáveis de caráter individual, na corrente crítica, entende-se que a verdadeira conscientização se faz na prática pedagógica aliada à reivindicação contra os órgãos que são responsáveis pela promoção da injustiça ambiental em suas diferentes configurações. Em outras palavras, as práticas pedagógicas da EAC se formam no:

enfrentamento contra-hegemônico da realidade socioambiental. Mais do que isso, representam possibilidades

de luta política por outro modelo societário, na medida em que suas vertentes críticas se alinham numa possível e desejável aliança teórica, garantindo que, do ponto de vista da questão ambiental, as condições de superação das contradições do capitalismo estejam estrategicamente na direção do realizável (Loureiro; Layrargues, 2013, p. 68).

Ao observarmos o histórico das lutas pela ampliação de direitos sociais nas práticas pedagógicas realizadas pela corrente crítica da Educação Ambiental, podemos afirmar que um de seus pilares é a busca por justiça ambiental. Buscando traçar uma afirmação que contemple este panorama, Acserald (2004 *apud* Dickmann; Stanquevski, 2019, p. 73) nos convida a sair da lógica ocidental e nos chama para fazer parte da natureza, pois segundo o autor: “É preciso falar de justiça humana, mas também de justiça ambiental, pois ambas estão interligadas, são interdependentes e resultantes de processos organizados e coletivos”.

O fato de ser construída através do encontro de diferentes áreas do conhecimento científico já nos mostra que a Educação Ambiental Crítica preza, desde seu princípio, pela possibilidade de diálogo entre os diversos saberes humanos. Com isso afirmado, uma das marcas da EAC é a presença de um caráter dialógico que permite realizar sua construção intelectual baseada nas trocas entre diferentes fontes epistemológicas.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. A.; BEZERRA, G. N. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

AMARAL, A. Rede Brasileira de Educação Ambiental: 10 anos construindo relações cidadãs para uma sociedade sustentável. **Revista Educação Ambiental em Ação**, [S. l.], n. 3, set. 2003.

ARTAXO, P. Provoca [Entrevista concedida a] Marcelo Tas. **TV Cultura**, São Paulo, 17 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nOk6Pgglygc&t=401s> Acesso em: 28 fev. 2023.

ASSIS, E. A UNESCO e a Educação Ambiental. **Em Aberto**, [S. l.], v. 10, n. 49, 1991.

BRAGA, A. R. **Meio Ambiente e Educação**: uma dupla de futuro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 27 abr. 1999.

BULLARD, R. Enfrentando o racismo ambiental no século XXI. *In*: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (org.). **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 41-68.

CRUTZEN, P. J.; STOERMER, E. F. The 'Anthropocene' (2000). *In*: BENNER, S.; LAX, G.; CRUTZEN, P. J.; PÖSCHL, U.; LELIEVELD, J.; BRAUCH, H. G. **Paul J. Crutzen and the Anthropocene: A New Epoch in Earth's History**. Springer, Cham, 2021. p. 19-21.

CRUZ F. C. A.; MELO, I. B. N.; MARQUES, S. C. M. A educação ambiental brasileira: história e adjetivações. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 183-195, 2016.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

DICKMANN, I.; STANQUEVISKI, C. Pedagogia da resistência: aportes críticos para uma Educação Ambiental Freiriana. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2019.

FRACALANZA, A. P.; FREIRE, T. M. Crise da água na Região Metropolitana de São Paulo: a injustiça ambiental e a privatização de um bem comum. **Geosp Espaço e Tempo (Online)**, v. 19, n. 3, p. 464-478, 2015.

FERREIRA, C. A. C.; MELO, I. B. N.; MARQUES, S. C. M. A educação ambiental brasileira: história e adjetivações. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 183-195, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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

GRÜN, M. Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental**: no consenso um embate. 5 ed. Campinas: Papirus: 1992.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente: Brasília, 2004. p. 25-34.

HERCULANO, S.; PACHECO, T. Racismo ambiental, o que é isso? **Projeto Brasil Sustentável e Democrático**. Rio de Janeiro: FASE, 2006.

HERCULANO, S. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Revista de gestão integrada em saúde do trabalho e meio ambiente**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 01-20, 2008.

IPAM. Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia. 2000. Brasil: custos ambientais para a Amazônia. Belém, Brasil. Disponível em: https://files-site.ipam.org.br/wp-content/uploads/2000/06/avanC%CC%A7a_brasil_os_custos_ambientais_para_.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)**. Editora Companhia das Letras, 2019.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI ENCONTRO "PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL", **Anais [...]**, Ribeirão Preto, v. 6, set. 2011.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+ 20. **ComCiência**, [S. l.], n. 136, 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, [S. l.], v. 17, p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, P. P. Pandemias, colapso climático, antiecológismo: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020.

LEFF, E. **Ecologia Política**: da desconstrução do capital à territorialização da vida. Trad. Jorge Calvimontes. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

LEITE, J. R. M.; PILATI, L. C.; JAMUNDÁ, W. Estado direito ambiental no Brasil. *In*: KISHI, S. A. S.; SILVA, S. T.; SOARES, I. V. P. (org.). **Desafios do direito ambiental no século XXI**: estudos em homenagem a Paulo Affonso Leme Machado. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 611-634.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. (org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2000. p. 109-141.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socio ambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009.

LIMA, G. F. C. **Educação ambiental no Brasil**: Formação, identidades e desafios. São Paulo: Papyrus Editora, 2015.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 131-152, 2006.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: Nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 280-294, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, educação e saúde**, [S. l.], v. 11, p. 53-71, 2013.

LUCKEZI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. 3 ed. revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

MEDEIROS, L. P. O Princípio da Prevenção sob o Enfoque Ambiental e da Saúde: um Imperativo Socio democrático. **Direito Público**, [S. l.], v. 10, n. 51, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, E. **O método 6**: ética. Trad. JM Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NO BRASIL, mulheres negras têm maior mortalidade por covid que qualquer grupo na base do mercado de trabalho. **Jornal da USP**, São Paulo, 28 set. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/mulheres-negras-tem-maior-mortalidade-por-Covid-19-do-que-restante-da-populacao/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

NOGUEIRA, L. S. B.; TEIXEIRA, C. Os entraves da tendência pragmática para uma educação ambiental emancipatória/The challenges of the pragmatic tendency for emancipatory environmental education. **Cadernos Cimeac**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 146-161, 2017.

OCDE. **Health at a Glance**: Europe 2020. State of health in the EU cycle. Paris: OCDE, 2020.

PACHECO, T.; FAUSTINO, C. A iniludível e desumana prevalência do racismo ambiental nos conflitos do mapa. In: PORTO, M. F.; PACHECO, T.; LEROY, J. P. (org.). **Injustiça ambiental e saúde no Brasil**: o mapa de conflitos. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013. p. 73-114.

PAULA, N. M.; PEREIRA, W.; GIORDANI, R. C. F. A COVID-19 em meio a uma “tempestade perfeita” no capitalismo neoliberal: reflexões críticas sobre seus impactos no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 28, p. 761-770, 2023.

RANGEL, T. L. V. Racismo ambiental às comunidades quilombolas. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 129-141, 2016.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. Quem somos. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/quem-somos/>. Acesso em: 23 abr. 2023

REIGOTA, M. Por uma filosofia da educação ambiental. In: MAGALÃES, L. E. (org.). **A questão ambiental**. São Paulo: Terragraph, 1994. p. 311-329.

ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, P. E. A. Racismo Ambiental. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça**, [S. l.], v. 5, n. 6, 2018.

ROCKSTRÖM, J.; STEFFEN, W.; NOONE, K.; PERSSON, Å.; CHAPIN, F. S.; LAMBIN, E. F.; FOLEY, J. A. Limites planetários: explorando o espaço operacional seguro para a humanidade. **Ecologia e sociedade**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2009.

RODRÍGUEZ, J. M. M. La Geografía Física ante la Educación Ambiental: Desafíos y Perspectivas. In: VII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA. **Anais [...]**. v. 2. Curitiba: UFPR, 1997.

SANTOS, J. A.; TOSCHI, M. S. Vertentes da Educação Ambiental: da Conservacionista à Crítica. *Fronteiras. Journal of Social, Technological and Environmental Science*, [S. l.], v. 4, n. 2 (Ed. Especial), jul./dez. 2015. p. 241-250.

SARLET, I. Algumas considerações em torno do conteúdo, eficácia e efetividade do direito à saúde na Constituição de 1988. *Revista eletrônica sobre a reforma do estado*, Salvador, n. 11, p. 1-17, set./out./nov., 2007.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed 2005. p. 17-44.

TAVARES, M. Reseña de "Epistemologias do Sul" de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], n. 13, p. 183-189, 2009.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de Janeiro: Rio-92, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 08 de set. 2023.

TREIN, E. A perspectiva crítica e emancipatória da educação ambiental. **Educação Ambiental no Brasil**, Rio de Janeiro, ano XVIII, boletim 01, v. 1, p. 41-45, 2008.

TREIN, E. S. A Educação Ambiental Crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 304-318, ago./dez. 2012.

VIOLA, E.; BASSO, L. O sistema internacional no Antropoceno. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, 2016.

ZAKRZEWSKI, S. B. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 1, p. 79-86, 2004.

12

Luciana Miyuki Sado Utsumi

MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

**SABERES DOCENTES E SUAS IMPLICAÇÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM TEMPOS
PÓS-PANDÊMICOS (COVID-19)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.98850.12

O estudo em pauta verificou as relações entre os saberes docentes de professoras de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a correlata proposta curricular apresentada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Tal investigação visou aprofundar os estudos sobre a construção de saberes profissionais do professor de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, haja vista que, para Tardif (2002), os conhecimentos profissionais são progressivos e evolutivos, tanto em suas bases teóricas quanto em seus desdobramentos práticos e necessitam de uma formação progressiva e continuada. Nesse sentido, após concluir a formação inicial, os professores devem buscar por formação continuada ao longo da vida profissional, em especial nos tempos pós-pandêmicos (Covid-19), tendo em vista que as demandas e os desafios da profissão docente exigem um perfil profissional altamente qualificado e aberto(a) às constantes mudanças e necessidades atuais.

A situação extraordinária que vivemos nos permitiu refletir e à medida que os efeitos do COVID-19 na saúde das pessoas vão perdendo virulência vemos com mais clareza a transformação que a pandemia causou na economia e também no mercado de trabalho. Mudanças que vinham brotando há muito tempo, mas que sofreu uma aceleração exponencial durante a pandemia. Vislumbramos novos desafios no horizonte: a transformação digital, as novas formas de trabalhar, automatização de processos, as subespecialidades emergentes e as que se tornaram obsoletas. Esses desafios nos obrigam a manter-nos não somente continuamente formando-nos, mas também focar a formação para essas novas habilidades necessárias. Um conhecimento técnico que obrigatoriamente estará relacionado com valores bem consolidados (Nunes; Arruda, 2022, p. 1).

O presente capítulo é um recorte dos resultados, estudos, reflexões e proposições da pesquisa do Estágio Pós-Doutoral (2019-2020), realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Tal pesquisa

apresentou os aspectos teóricos e metodológicos apontados nas manifestações das professoras, os quais se aproximam, em maior ou menor grau, às orientações curriculares da BNCC (2018), bem como aos estudos da pesquisa na área da Educação e da Educação Matemática, os quais se aproximam às exigências da docência de Matemática no Ensino Fundamental (anos iniciais), em tempos pós-pandêmicos de Covid-19.

A qualificação de todos os profissionais a partir da continuidade de estudos é uma realidade mundial e, esse mesmo elemento está presente no fazer da prática pedagógica dos professores e, ainda mais, nesse momento de pandemia em que é preciso reconstruir a própria prática atualizando o seu fazer profissional. Se existe essa necessidade de aprendizado contínuo em todas as atividades profissionais, para os professores essa máxima é grandemente verdadeira e, ainda mais agora em que trabalhar como professor exige outras capacidades e habilidades, como as tecnológicas e, por isso, é preciso a reinvenção dos professores e suas práticas pedagógicas (Zan *et al.*, 2020 *apud* Soares; Porto, 2022).

A despeito da necessidade de construção de novos saberes e conhecimentos pedagógicos para o enfrentamento do processo de implantação da BNCC na construção da proposta curricular das escolas, as professoras apresentaram os conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares presentes nos pressupostos teóricos e metodológicos da Base, em menor ou maior grau de consciência e reflexão crítica acerca de seus saberes e de suas respectivas práticas pedagógicas, no ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

BNCC & FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A construção da identidade profissional dos docentes se inicia antes mesmo de adentrarem na formação inicial, espaço para o qual levam consigo as representações acerca do que é *ser professor(a)* e *como ser professor(a)*, as quais foram construídas ao longo de sua trajetória de vida escolar.

Segundo Oliveira (2012), estudos recentes têm ressaltado a precariedade dos cursos de graduação em Pedagogia em relação à Matemática, na medida em que os conteúdos matemáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental são considerados elementares e simples, não sendo revisitados no decorrer do processo de formação inicial dos professores. Tal crença corrobora com a ideia de que seja suficiente ao professor de Matemática, desse nível de ensino, reproduzir as práticas docentes vivenciadas na condição de aprendiz na educação básica.

Sua formação e desenvolvimento profissional serão permanentes e presentes em diferentes momentos da construção de sua profissionalização docente, bem como de sua profissionalidade docente, nos múltiplos espaços de formação continuada.

O maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. A noção de qualidade precisa mudar profundamente: a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária,

do que na sua capacidade de passar conteúdos. E uma nova cultura profissional implica redefinição dos sistemas de ensino e das instituições escolares (Gadotti, 2003).

Igualmente, vivemos outro grande desafio em escala global, ou seja, vivemos em tempos pós-pandêmicos... tempos sem precedentes na história da nossa condição humana de existência. “De repente, nós lembramos que somos todos apenas seres humanos, com as mesmas vulnerabilidades, e fragilizar a saúde de uns gera a tragédia para todos” (Dowbor, 2020, p. 115). O vírus Corona (Covid-19)²⁸ é de índole democrática – “todo o povo” – confirmando a etimologia do termo pandemia, uma vez que não tem preferências de classe. Mas nós, em nossa condição humana, não somos democráticos.

Normalmente, uma situação que já é ruim tende a se agravar quando aparece o inesperado. No caso atual, a pandemia de Covid-19 fez com que a realidade fosse repensada em âmbito mundial. Cunhou-se a expressão ‘novo normal’, que passou a fazer parte da linguagem corrente para designar o novo modo de viver no período pós-pandemia. Além disso, sentimentos e necessidades que estavam latentes vieram à tona; mudanças que não ocorreriam senão daqui a vários anos passaram a ser cogitadas em caráter de urgência. A novidade da pandemia alterou até o comportamento das pessoas e das instituições (Trezzi, 2021, p. 2).

Na esteira dessa problematização, sabemos que a Covid-19 tem outro traço irônico ou perverso, visto que não atinge a todos do mesmo modo. Tal desigualdade igualmente traduziu um quadro crítico no processo de escolarização, uma vez que “costuma-se dizer que as desigualdades não nascem na escola e sim que são refletidas nela” (Lima, 2020, p. 7)²⁹.

28 Para saber mais: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-Covid-19>. Acesso em: 30 maio 2023.

29 Os dados foram coletados da publicação *Retratos da Educação*, organizada a partir da parceria com diferentes Institutos e Fundações, dentre as quais: Fundação Carlos Chagas; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho; Itaú Social etc. Cf. Lima (2020).

[...] concretamente falando, os anos de 2020/2021 representam, mais do que uma crise, um período de oportunidades para a educação brasileira. É certo que o começo inesperado da pandemia, quando as escolas estavam se organizando ou estavam organizadas para as atividades, cada região do Brasil em um ponto distinto do ano letivo, foi um golpe. Nesse momento muitas escolas perceberam que precisavam de um elemento do qual não dispunham: capacidade para atendimento remoto. Mais uma vez escancarou-se a desigualdade e a crise: as poucas escolas, privadas, que estavam equipadas ou que conseguiram se organizar rapidamente, saíram na frente (Trezzi, 2021, p. 6).

No que se refere ao contexto de desumanização, confirmado e reforçado pela Covid-19, urge refletirmos sobre tal questão:

Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus? A normalidade da exceção. A atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. [...] Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade (Santos, 2020, p. 45-46).

No contexto da Covid-19, testemunhamos que:

a educação também foi atingida pela emergência. De um dia para o outro, o ensino remoto substituiu a modalidade presencial, tornando-se a única forma de ensino. Esse ensino que é uma alternativa para substituir a modalidade presencial, em face ao isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), como consequência levou todos os níveis da educação para um mundo mediado pelas máquinas (Silva *et al.*, 2020, p. 3-4).

Ao centrarmos o olhar na questão da Educação no contexto pós-pandêmico, ao mesmo tempo em que consideramos a sociedade na qual estamos inseridos, podemos constatar a enorme dificuldade para a construção e efetivação de uma pedagogia da solidariedade e da responsabilidade por parte dos profissionais do ensino,

os/as quais, sem o conhecimento (ainda!) dos inúmeros fatores circunstanciais e contextuais constituintes da complexidade da/na função docente, acabam por imprimir concepções de Educação prejudiciais em suas práticas, ditas pedagógicas e/ou educativas.

Para a construção do currículo pós-pandemia, será crucial aprofundar considerações éticas sobre a diversidade da sociedade, dos contextos de educação e dos alunos como pessoas que não podem ser enquadradas numa normalidade que promove o pensamento binário, em que o normal se distingue do especial e desconsidera o aluno como ser humano que requer uma atenção personalizada e adaptada às suas expectativas. Neste caso, o currículo basear-se-á num entendimento amplo, que valoriza e fortalece a diversidade, para assegurar mais e melhores aprendizagens, e não conduz a propostas desenvolvidas de modo artificial, a partir de categorizações prévias dos alunos e dos seus contextos socioeconômicos. Diversidade de caminhos curriculares e diferenciação de práticas pedagógicas são modos de promover a integração de todos os alunos em tempos que a pandemia evidenciou como profundamente desiguais ao nível da educação (Pacheco, 2023, p. 346).

É fato que nem todos os professores e professoras tiveram formação ou alguma experiência anterior com ensino a distância ou com uso de tecnologias digitais como recurso didático. Nesse contexto: “Como o farão agora, em meio à tensão própria do momento em que vivemos? Como reinventar a própria profissão em meio a uma crise? Como lidar com a angústia que envolve esse momento diante do não saber fazer, do desconhecido?” (Monteiro, 2020, p. 245).

Ao que parece, não houve rupturas entre o que fazíamos antes e o que faremos depois da pandemia. Parte dessa liga que se susteve provavelmente tem relação com o ensino remoto emergencial, que, além de manter a escola e seus atores conectados (de alguma forma, ainda que precária), nos manteve no exercício de atividades que plasmassem o que já fazíamos: aulas expositivas mediadas por telas, mas ainda expositivas, pouco dialogais;

atividades a serem entregues, lidas, comentadas ou corrigidas, devolvidas, etc. Nada completamente diferente do que sabemos e sabíamos, mas também não completamente igual, ao menos em termos de mediação, forçosamente por meio da Internet, durante o pico da crise sanitária (Ribeiro, 2022, p. 322).

Frente aos desafios ainda presentes em tempos pós-pandêmicos, bem como às necessidades para uma mudança eficaz e efetiva, muitos aprendizados foram impostos e construídos em meio a uma rede de colaboração e parceria no desenvolvimento profissional docente, dentre os quais: adequação na linguagem, nos materiais das aulas, na construção dos conhecimentos, na relação entre educadores/as e educandos/as, enfim, nos contornos no/do processo de ensino e de aprendizagem escolar. O tempo de trabalho aumentou em proporção às mudanças na configuração do trabalho docente.

No entanto, é necessário destacar que, em algumas regiões do Brasil, a infraestrutura tecnológica apresenta falta de equipamentos básicos para o ensino e baixa velocidade de internet, o que dificulta a formação de professores e, conseqüentemente, o aprendizado de crianças e jovens. Não obstante a carência de recursos tecnológicos para a massa populacional brasileira, a tecnologia transforma constantemente a forma como aprendemos e ensinamos (Silva *et al.*, 2020).

A despeito de termos vivenciado dois anos de tempos pandêmicos (2020-2021), a proposta de ensino remoto na Educação Básica tem muito mais perguntas do que respostas, que nascem de questões que não são de simples resolução. Em 2018, uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), apontou que 33% dos domicílios pesquisados não têm acesso à internet, fato que vem sendo reafirmado pela preocupação expressa por professores e professoras que declaram não ter acesso à internet com velocidade adequada ao planejamento e à implementação de um ensino a distância;

e por famílias que não têm condições, especialmente financeiras, para oferecer a seus filhos computador e internet em casa. Tais condições podem acentuar ainda mais as desigualdades sociais (Knop, 2017 *apud* Monteiro, 2020).

Do mesmo modo, a compreensão da complexidade do processo de escolarização em tempos pós-pandêmicos traz demandas e exigências inéditas para a formação de professores e suas implicações teórico-metodológicas no processo de escolarização. A sociedade da informação e do conhecimento consolida suas bases conceituais, de mãos dadas com as novas tecnologias da informação e da comunicação. A inovação, tão anunciada e gestada, tornou-se meio para o enfrentamento dos desafios e das demandas dos dias atuais, em tempos pós-pandêmicos da Covid-19.

As lições da Covid-19 não se restringem à adoção de 7 novos modelos de escola ou de novos processos pedagógicos. Estes, inevitavelmente, acabarão acontecendo. [...] a escola precisa ser mais tecnológica, estar aberta para o virtual, investir mais em atividades online, preparar os professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação, incrementar os processos de gestão para aprender a lidar com o novo e inesperado, deixar de ser analógica para tornar-se digital, e assim por diante (Trezzi, 2021, p. 6-7).

Neste sentido, acreditamos na necessidade e na possibilidade de práticas pedagógicas mais humanas, emancipatórias e democráticas em níveis escolares e, portanto, ressaltamos a necessidade da viabilização de uma formação integral dos/as professores/as, que promova a agregação das relações pessoais. Mas, de que formação integral dos/as professores/as estamos a nos referir? Defendemos uma formação integral cujos aspectos e concepções diversos se encontram intimamente imbricados e são/estão subjacentes às práticas escolares no processo de ensino e de aprendizagem.

Na atual era digital, segundo Pacheco (2023, p. 344), “será através de um debate internacional, não hegemônico, que se torna crucial avançar com discussões sobre o conhecimento, cada vez mais intersetadas pelas tecnologias digitais que conduzem o currículo para diferentes conhecimentos e modos de aprendizagem.”

Nas dinâmicas pedagógicas são privilegiados os seguintes aspectos: organização de equipes educativas (por turmas ou grupos de alunos, com incidência do trabalho pedagógico na avaliação, na metodologia, nos recursos e na monitorização); o trabalho colaborativo docente (práticas de coadjuvação e permuta temporária entre docentes); criação de grupos de trabalho; implementação de tutorias; promoção de ações de orientação escolar e profissional; concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Pacheco, 2023, p. 351).

Com a implementação da BNCC (2018) nas escolas, os holofotes se voltam aos professores e, conseqüentemente, às propostas formativas que visam prepará-los para o enfrentamento e o desenvolvimento das propostas curriculares em seus espaços de atuação profissional, de forma contextualizada às suas necessidades locais, em particular, e às necessidades globais, em geral.

Neste sentido, a investigação sobre suas práticas de ensino possibilitou o debate sobre como diferentes sujeitos se percebem como professoras e vão construindo seus saberes profissionais, com foco na discussão das representações que possuem sobre os saberes teóricos e práticos em construção, na condição de professoras de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em interface com as respectivas orientações curriculares da BNCC (2018).

Dessa maneira, acreditamos na articulação entre os conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares (*o que ensinar, como ensinar, por que ensinar e para quem ensinar*), de modo a garantir as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento

de um trabalho com os saberes matemáticos, que estejam em sintonia com as atuais demandas exigidas na educação escolar por parte da/na sociedade.

Na esteira dessas considerações, a problematização acerca da formação de professores de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em busca da qualidade e da superação de práticas pedagógicas pautadas em manuais prescritivos, constituiu-se objeto de pesquisa do estágio pós-doutoral, assim como de garantia de processos de formação mais significativos, quer para os alunos, quer para os professores.

O trabalho de campo realizou-se em instituições educacionais de natureza privada, nos segmentos de ensino da educação básica, com professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas três escolas participantes da pesquisa, o primeiro contato deu-se no âmbito da direção escolar e/ou da coordenação pedagógica, para apresentar a proposta de coleta de dados e verificar a possibilidade de realização da pesquisa de campo e, ao final desse processo, participaram da pesquisa 17 professoras de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre a documentação contemplada na revisão bibliográfica acerca do tema da pesquisa, foram consultadas: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)³⁰; as orientações curriculares relacionadas à Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentadas nesse documento; bem como a literatura científica relacionada à pesquisa realizada, a partir das quais foram desenvolvidas a investigação e a análise do estudo em questão.

30

A BNCC é um documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Consiste num documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da educação básica têm o direito de aprender ao designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender no processo de escolarização, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

De acordo com a BNCC (2018), o Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do *letramento matemático*, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo, bem como assegura o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição).

A área de matemática compromete-se com o letramento matemático apoiado na junção entre os cinco campos ao conjunto de ideias fundamentais: Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade. Caberá às escolas a abordagem de temas como Educação para o consumo e Educação financeira e fiscal, de modo contextualizado, transversal e integrador. A expectativa é que o aluno consiga identificar uma situação de uso para aplicar algum desses conhecimentos, podendo raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente (Souza, 2017, p. 28).

Dessa maneira, torna-se fundamental focalizar nosso olhar para as conexões, relações e interações entre as propostas curriculares contemporâneas³¹ e suas relações com o trabalho docente, em especial, com as dimensões que envolvem o conhecimento, os saberes, a formação e a profissionalização dos professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

31 Pode-se dizer que um currículo *nacional* se cruza com uma função social do Estado que é o de atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos e um acesso digno na partilha dos bens produzidos (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 20).

Inovar requer do professor de Matemática reflexão contínua sobre suas práticas pedagógicas, ampliação de seu tempo pedagógico em sala de aula, autoria e responsabilidade em suas escolhas pedagógicas, atendimento às diferenças, trabalho diversificado, bem como disponibilidade à mudança e crença numa educação matemática de qualidade, a fim de superar modelos de desenvolvimento repressivos e opressivos, que se pautam em sistemas educacionais que utilizam um conhecimento matemático obscuro e mistificado, como instrumento discriminatório eficaz nos processos e mecanismos que promovem o fracasso escolar e a exclusão social (D'Ambrosio, 1986).

Para a formação continuada de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, na medida em que a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (McBride, 1989 *apud* Nóvoa, 1995).

Nessa perspectiva, desenvolver uma proposta de formação continuada em serviço, que dialogue com as necessidades concretas dos professores e da escola, torna-se um desafio permanente de busca de sentido(s) em prol do processo de ensino e de aprendizagem, haja vista que, em sentido contrário, podemos encontrar um cenário preocupante nos termos que Ortega (2011, p. 56) anuncia, especificamente em relação à matemática escolar:

Estudos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de Matemática, muitas vezes, são incorporados como discursos no interior das escolas, mas não se convertem em práticas de ensino que deem significado aos conteúdos matemáticos. As reformas curriculares ocorridas nos últimos anos no Brasil têm evidenciado tal situação. Mesmo com orientações que sugerem práticas que vão além da memorização, da abordagem mecânica e superficial dos conteúdos matemáticos, esse tipo de prática persiste nas salas de aula.

Santos e Matos (2017) ressaltam a importância de não se pensar em mudar a educação somente a partir de um documento, uma vez que é necessária a consciência de que é preciso maior investimento tanto nas escolas, quanto na formação continuada dos professores. Assim, podemos observar que as discussões em torno da BNCC (2018) reforçam a necessidade de maiores informações e formações nas escolas, a fim de promover o debate e a inserção da base curricular nacional em função das realidades regionais e locais. Promover experiências matemáticas e o aprendizado dos conteúdos matemáticos escolares, continua sendo um grande e constante desafio do professor que se propõe a atingir a função da Matemática na vida escolar e extraescolar de seus alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), para citar apenas o documento mais recente, é clara sobre a relação inextricável entre gêneros discursivos e tecnologias digitais. Reiteradas vezes, a BNCC menciona as TDIC, e não só. O documento chega a listar gêneros que poderiam ser abordados na escola como parte de um rol de elementos que formariam leitores e produtores de textos competentes (Ribeiro, 2022, p. 318-319).

A BNCC (2018) surge como uma nova proposta, alterando especificamente a função do professor e transformando os métodos conteudistas que regiam as práticas pedagógicas. Dessa forma, o professor assume a função de facilitador do processo de aprendizagem, de mediador na construção dos conhecimentos matemáticos, em consonância com as novas abordagens metodológicas e curriculares.

No processo de implementação da BNCC (2018), os mecanismos instituintes de uma gestão democrática deverão ser garantidos, a fim de envolver os atores e agentes das escolas brasileiras no acompanhamento de como essa política pública será traduzida, interpretada e colocada em ação nos espaços e nos processos pedagógicos. Dentre os atores sociais, o professor torna-se

um agente indispensável na implementação e na consolidação da base comum curricular vigente no âmbito da escola, em termos de macro competências, bem como no âmbito de suas salas de aulas, em termos dos saberes pedagógicos necessários para uma prática pedagógica eficaz.

Entretanto, sabemos que as políticas de formação continuada dos professores nem sempre caminham simultaneamente às demandas de implantação e gestão das inovações educacionais, fato que justifica o caráter dinâmico do processo de construção curricular. Independente do grau de identificação com as propostas curriculares, podemos concluir que os professores não se isentam de desenvolver o currículo oficial, uma vez que suas práticas pedagógicas implicam, necessariamente, uma gestão curricular.

Nesse cenário de intensas mudanças e demandas profissionais, conceber o trabalho docente como trabalho intelectual significa desenvolver conhecimento sobre o ensino, de maneira a reconhecer sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual os professores se relacionam em seus contextos sociais e culturais de atuação profissional. Além disso, certamente serão reconhecidas as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das práticas pedagógicas, nas aulas de Matemática.

Do ponto de vista educativo, não há dúvidas de que os professores sabem que seu trabalho está mudando constantemente, no mesmo ritmo da mudança do contexto no qual desempenham suas funções profissionais. Acreditamos que quanto maior a predisposição do professor para aceitar e aderir às propostas curriculares, maior será a sua predisposição em considerar as orientações curriculares, experimentar as inovações propostas em sua prática pedagógica, aprimorando as mesmas e, permanentemente, avaliar os efeitos dessa relação na gestão e na condução do processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. No cotidiano escolar, é no conflito entre essas duas facetas que os professores potencializam a mudança de suas atitudes em prol de causas e objetivos comuns. Segundo Canavarro e Ponte (2005, p. 1), “individualmente ou em conjunto com os colegas, é ao professor que compete adequar aos seus alunos e ao seu contexto escolar as orientações curriculares” e, nesse sentido, vai “diagnosticando problemas, criando soluções, regulando a sua prática, criando cenários que muitas vezes se afastam das prescrições curriculares”.

Constatou-se que as professoras da investigação consideram que a BNCC (2018) é um documento curricular que norteia e orienta suas práticas pedagógicas e, apesar de sua natureza prescritiva, consideram que o documento seja uma proposta curricular por meio da qual as práticas pedagógicas são configuradas e desenvolvidas, em prol do aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem da Matemática.

À medida que as escolas vão se reestruturando, a qualidade da aprendizagem dos alunos deverá acompanhar, de forma inerente e progressiva, o desenvolvimento da qualidade do trabalho docente, que se pauta quer pelos objetivos pedagógicos quer pelas pressões sociais, com as quais têm que lidar nos tempos atuais.

Nesse contexto, torna-se fundamental o conhecimento e o reconhecimento das orientações curriculares da BNCC (2018), de modo que os professores tenham clareza das possibilidades de articulação entre a BNCC e os desafios na/da construção coletiva das propostas curriculares nas escolas, nos seus respectivos espaços e processos pedagógicos de formação continuada em serviço.

O currículo passa a ser voltado às necessidades e demandas do aluno, onde ele é o centro do processo, o protagonista. Assim, o conhecimento é construído por meio das suas próprias referências

culturais e individuais (Zolet; Cardoso; Kohl, 2020). Certamente, tais evidências deverão nortear a revisão e a reconfiguração das propostas de formação continuada dos professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a avaliação que os professores fazem de suas práticas pedagógicas, de modo a valorizar os saberes construídos e em construção, bem como a autonomia e o protagonismo docente.

Ao focalizar a discussão para a formação continuada de professoras de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, corroboramos com a ideia segundo a qual o grande desafio que se coloca à escola e aos seus professores é construir um currículo de Matemática que transcenda o ensino de algoritmos e cálculos mecanizados, principalmente nos anos iniciais, onde está a base da alfabetização matemática (Nacarato; Mengali; Passos, 2014).

À escola cabe garantir aos professores a ampliação das competências já adquiridas e, até mesmo, a construção de novas competências por meio de uma formação contínua no âmbito do próprio estabelecimento, que mobilize os professores à superação dos obstáculos pela via da reflexão, de um trabalho sobre si, da construção de novos saberes e de novas competências profissionais. Assim, a autoformação resulta, idealmente, de uma prática reflexiva ligada a um projeto, pessoal e coletivo.

Competências e habilidades necessárias ao novo trabalhador flexível; essas palavras passaram a ser incorporadas na escola e doravante, guiarão a formação escolar do novo perfil de trabalhador exigido pelo mercado (Costa, 2020, p. 4).

Nessa perspectiva, a escola tem que se organizar de modo a criar condições para a prática reflexiva individual e coletiva, posto que, do mesmo modo como seus professores precisam ser reflexivos, esta também tem de se tornar uma escola *reflexiva*. Há, em âmbito escolar, necessidade de espaços de liberdade e de responsabilidade

que favoreçam a *capacidade reflexiva dos professores*, em que a expressão e o diálogo assumam um papel relevante para o aperfeiçoamento contínuo dos professores.

Cabe à gestão escolar criar oportunidades para que os professores em exercício possam construir saberes pedagógicos que favoreçam a sistematização dos saberes de experiência, que permitam enfrentar a crescente complexidade das demandas do trabalho docente, que aumentem e fortaleçam a aprendizagem colaborativa entre os pares e, sem dúvidas, que auxiliem na capacidade de adaptação às inovações contínuas – em pauta, a implantação da BNCC (2018) e sua contextualização em tempos pós-pandêmicos – proporcionando-lhes maior estabilidade e segurança para o exercício cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Considerar a BNCC (2018) como parte do Projeto Político-Pedagógico será um desafio para todas as escolas, em suas realidades próprias. O Projeto Político- Pedagógico deverá ser o norteador do processo de construção coletiva do currículo escolar e, mais especificamente, da proposta curricular para o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que os professores tenham clareza de suas concepções acerca da Matemática, do seu ensino, de sua aprendizagem, bem como tenham condições de fazer escolhas por estratégias metodológicas que viabilizem o processo de ensino e de aprendizagem da matemática escolar.

Desse modo, a formação continuada de professores poderá capitalizar as experiências inovadoras que já se promovem com resultados qualitativos visíveis em suas práticas pedagógicas. Quando tais experiências formativas puderem ser realmente compartilhadas no interior das escolas e do sistema educativo, poderemos valorizar experiências singulares de grupos de professores que têm se empenhado no desenvolvimento de propostas transformadoras.

Assim, tanto para a escola quanto para os professores, a presença da atitude constante de reflexão manterá acesa a importante questão relativa à função que os professores e a escola desempenham na sociedade, bem como ajudará a equacionar e a resolver dilemas e problemas do cotidiano escolar. Torna-se necessário possibilitar a criação de espaços de enfrentamento, encaminhamentos, (re)invenções e tomadas de decisões nas propostas de formação de professores, de modo que a implantação da BNCC (2018) se configure num exercício crítico e reflexivo.

Trata-se de um desafio de abertura de vias amplas de escolha que respeitem os professores e fortaleçam a sua capacidade de tomada de decisões, que instituem confiança nos processos de colaboração, de risco e de aperfeiçoamento contínuo. Enfim, que fortaleçam as culturas das escolas e as culturas profissionais daqueles que nelas estão inseridos e envolvidos.

Como podemos perceber, em função das inúmeras mudanças ocorridas nas últimas décadas, o ensino está a tornar-se cada vez mais uma atividade complexa e qualificada. Os argumentos que se organizam em torno do princípio da profissionalização têm ressaltado a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, bem como de envolvimento em amplos processos de mudança nos estabelecimentos de ensino.

A BNCC (2018) propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem, assim como na construção de seu projeto de vida.

Em tempos pós-pandêmicos, a BNCC (2018) continua atual, uma vez que o grande apelo/desafio consiste na viabilização desses pressupostos teóricos e metodológicos nas práticas educativas dos professores no processo de escolarização, em especial dos professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA (ANOS INICIAIS) E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS (COVID-19)

Com a implementação da BNCC (2018) nas escolas, valorizou-se as práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens efetivas no âmbito escolar e defendeu-se a hipótese de que os professores possuem parte/maior parte dos conhecimentos e saberes docentes que são apresentados, enunciados e requeridos pela BNCC como conhecimentos “novos” e “inéditos” na/para a formação de professores.

A investigação partiu do pressuposto segundo o qual os professores são atores protagonistas, críticos, reflexivos e autônomos, os quais constroem conhecimentos e saberes pedagógicos no decorrer de suas trajetórias formativas e profissionais.

Tal investigação possibilitou aprofundarmos o debate sobre como diferentes sujeitos se percebem como professoras e vão construindo seus saberes profissionais, com foco na discussão das representações que possuem sobre os saberes teóricos e práticos que estão construindo, enquanto professoras de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em interface com as respectivas orientações curriculares da BNCC (2018).

Ao refletirmos acerca da educação escolar, podemos afirmar, com base no pensamento de Santos Neto (2004, p. 6)³², que “cada professor que realiza seu trabalho, realiza-o de acordo com uma determinada concepção pedagógica, mesmo quando não sabe explicitá-la com clareza”.

Partimos do pressuposto segundo o qual as professoras participantes da pesquisa possuem repertórios de saberes profissionais construídos e em construção, nas suas respectivas trajetórias formativas, em seus espaços e processos de desenvolvimento profissional; saberes tais que antecedem, perpassam e dialogam com as propostas curriculares vigentes, em especial, com a BNCC (2018).

Convém salientar, também, que o saber no qual os professores baseiam suas ações educativas, bem como sua capacidade de refletir criticamente sobre elas, depende diretamente das condições sociais, históricas e de formação nas quais eles aprenderam e exercem sua profissão. Esse saber docente encontra-se ligado às condições concretas próprias do trabalho em uma escola e conduz os professores a produzirem soluções para os problemas que encontram. Assim, pode-se afirmar que ele é discutido e legitimado em momentos de reflexões coletivas. Se tal saber constitui um resultado de uma produção social e é validado pelo corpo de professores, está sujeito a revisões e a reavaliações que podem, mesmo, ir até a sua contestação completa. [...] Nesse sentido, o saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o resultado de uma interação linguística inserida num contexto, ele remete a algo que é intersubjetivamente aceitável para as partes presentes. A validação do saber e a aceitação de novos saberes vai mudar de acordo com a natureza da relação com o mundo no qual os sujeitos se inserem. E, ainda mais, só terá valor na medida em que consinta

32

Artigo Filosofia e Prática Docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola (2004, p. 6), de Elydio dos Santos Neto. De acordo com o autor, no caso da educação escolar, uma concepção pedagógica expõe os fundamentos, os objetivos e as estratégias dos processos educativos, ou seja, “é a explicitação da intencionalidade segundo a qual se educa”.

manter aberto o processo de questionamento crítico. Um saber fechado em si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão e gerar mudanças no contexto da prática pedagógica, sobretudo, nas aulas de Matemática (Silva, 2021 *apud* Utsumi, 2021, p. 18-19).

Um professor reflexivo reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos e seus saberes; trata-se de desenvolver e aprimorar uma relação com sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação, de autoanálise, de questionamento e de experimentação. Sabemos que nem essa postura nem as competências reflexivas são suficientes para possibilitar avanços qualitativos das ações, contudo, certamente, ajudam a criar algumas condições necessárias, ou mesmo imprescindíveis, para o professor enfrentar a complexidade da prática pedagógica.

As professoras participantes da pesquisa manifestaram suas reflexões acerca dos aspectos, elementos, fatores, saberes e condições para a garantia de uma aprendizagem efetiva da Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Face aos resultados da pesquisa realizada, torna-se fundamental enunciar os modos de negociação que as professoras assumem, por meio de suas práticas pedagógicas e na construção de suas profissionalidades docentes, frente às exigências de cumprimento da proposta curricular nacional vigente: a BNCC (2018).

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem, também, uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Parece apropriado afirmar que, para os professores em exercício da profissão, a experiência de trabalho denota ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (Silva, 2021 *apud* Utsumi, 2021, p. 19-20).

Um dos desafios para o professor, portanto, não se limita a que este venha a agir de forma reflexiva, mas principalmente que venha a se transformar em *alguém diferente*, na medida em que, partindo da reflexão-na-ação – centrada no sucesso de curto prazo e no âmbito individual – o professor possa transitar por sucessivas etapas, até passar a refletir sobre si mesmo, sobre sua história de vida, sobre sua formação, sobre sua identidade pessoal e profissional e sobre seus projetos.

Refletir, inclusive, sobre o projeto coletivo (projeto político-pedagógico) no qual se insere e com o qual está afetivamente e profissionalmente comprometido. Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas de educação básica deverão adequar as suas propostas curriculares e pedagógicas às prescrições da BNCC (2018), com base em ideias e princípios fundantes, tais como a busca de uma formação humana integral dos alunos³³ – compromisso com a educação integral³⁴ – por meio de aprendizagens essenciais e a garantia ao direito de aprendizagens e desenvolvimento (patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes), em prol da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, especialmente nos tempos atuais de pós-pandemia da Covid-19.

Não se trata de criar modelos novos para a educação escolar, de modo abstrato, artificialmente. Trata-se de criar condições coletivas para construir e assumir novas formas de pensar e de agir no que se refere às funções e ao trabalho escolar, com novas atitudes e perspectivas, possibilitando com isso recriar os espaços e tempos escolares, quebrar com a ‘hora-aula’, criar alternativas para aprendizagens em coparticipação, e construir dinâmicas curriculares com o essencial dos conhecimentos impor-

33 Compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

34 O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

tantes para a sociedade contemporânea ponderados por uma visão de futuro. O papel dos gestores e professores precisará se configurar em outros contornos e sua formação [precisará ser] repensada (Gatti, 2020, p. 38).

Igualmente, os projetos político-pedagógicos devem ser considerados no processo de implementação curricular e na organização do ensino por parte dos professores, garantindo sua autonomia para a realização dessa discussão na escola. Portanto, tornar a BNCC (2018) parte do Projeto Político-Pedagógico será um desafio para todas as escolas, em suas realidades próprias. Além disso, considerar os professores como agentes efetivos de mudanças curriculares, inseridos na realidade da prática escolar, consiste em pensar nos meios de articulação e aproximação da BNCC às suas práticas pedagógicas.

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente (Lopes, 2018 *apud* Pertile; Justo, 2020, p. 622).

Tais especificidades dos espaços e processos pedagógicos de cada escola, deverão ser consideradas como ponto de partida e ponto de chegada para a implantação da BNCC (2018), por meio de mecanismos que viabilizem a contextualização do documento aos projetos educativos explicitados nos projetos político-pedagógicos, que viabilizem um plano de formação continuada dos professores para, progressivamente, transformar as propostas curriculares vigentes em construção de práticas pedagógicas que promovam a qualidade educacional.

Os projetos político-pedagógicos, igualmente, devem ser considerados no processo de implementação curricular e na organização do ensino por parte dos professores, garantindo sua autonomia para a realização dessa discussão no âmbito da escola.

Historicamente os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais assumem um papel proeminente na seleção e na organização de conteúdos que ensinam. Nem sempre o que ocorre na sala de aula está nos documentos curriculares, pois a organização desses conteúdos implica que o professor tenha domínio teórico específico da área para além de conhecimentos relacionados ao aluno e como ele aprende. Compor o que ensinar de Matemática nos anos iniciais tem se mostrado um processo emblemático para o professor. Embora ele reconheça a necessidade de abarcar as diferentes dimensões da área, como indicado nos documentos curriculares mencionados neste texto, o foco, quase sempre, tem recaído em números e operações. Desse modo, quando defendemos a importância de se criar um ambiente dentro da escola como um espaço para formação contínua dos professores para a definição do currículo e de seu desenvolvimento, estamos considerando o papel preponderante do professor na construção compartilhada do currículo praticado (Passos; Nacarato, 2018, p. 131-132).

Na esteira dessas considerações, podemos observar que as discussões em torno da BNCC (2018) reforçam a necessidade de mais informações e formações nas escolas, a fim de promover o debate e a inserção da base curricular nacional, em função das realidades regionais e locais. Uma ideia da atualidade é a de que o professor não pode agir isoladamente na escola bem como na sua atuação em ambientes não-escolares, uma vez que deve construir a sua profissionalidade docente em interação com seus pares. Isso justamente porque a construção de conhecimento pedagógico por meio da pesquisa, desencadeou um reconhecimento da análise das perspectivas e valores pessoais que sustentam as práticas dos professores, valorizando a importância dos aspectos relacionados com

os sentimentos e os desejos, que, por sua vez, sustentam o compromisso pessoal com o trabalho docente.

De acordo com a análise de Schön (2000), profissionais engajados em uma comunidade profissional têm uma maneira particular e profissional de ver o mundo e uma maneira de construir e manter o mundo da forma como o veem. Desse modo, “é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua” (Nóvoa *apud* Pimenta, 2000, p. 30).

Para Santos e Matos (2017), é importante discutirmos a (re) construção de um currículo que venha colaborar para a constituição de novos paradigmas nos processos de ensino e de aprendizagem, os quais direcionem a instituição escolar a ultrapassar a barreira do modelo de ensino conteudista. Tal reconstrução exige do professor uma mudança de postura, para que ele possa inovar nas práticas pedagógicas, escolher com qualidade suas metodologias e práticas pedagógicas, assim como elaborar novas formas de avaliação, tendo como documento de referência, o currículo.

Para esses mesmos autores, as reformas curriculares não cessam com a BNCC (2018), mas esse documento inaugura uma nova era nas escolas básicas, que inclui repensar a forma de ensinar e aprender, com implicações na formação docente, tendo em vista que é a primeira vez, na história do Brasil, que se elabora um currículo nacional de base comum.

No âmbito da educação, o retorno das atividades presenciais e da rotina escolar nos colocam diante de imensos desafios: o abandono escolar e as defasagens de aprendizagens decorrentes da descontinuidade do processo e do programa escolar e a implementação de um currículo que, não só prepare os estudantes para as exigências do futuro, como também lhe ofereça recursos para enfrentar os desafios para superação das desigualdades previstas

para o próximo século, relacionados ao desenvolvimento tecnológico e biotecnológico, ao desenvolvimento de uma consciência ecológica e de pertencimento à Humanidade (Mori; Franco, 2021, p. 82).

Segundo Trezzi (2021), outra questão polêmica no Brasil são os baixos resultados educacionais, a despeito dos investimentos e de uma Base Nacional Comum Curricular bem estruturada.

Neste sentido, cabe considerar a importância de uma educação matemática escolar pautada nas necessidades e nas motivações dos educandos inseridos nos diferentes segmentos do ensino da Matemática, de modo que o processo de ensino possa conferir sentido – e funcionalidade – na aprendizagem dos conteúdos matemáticos, dentro e fora dos muros escolares. Tal sentido perpassa pela garantia de experiências matemáticas que deem condições de formar um aluno protagonista, crítico e autor na construção dos conhecimentos matemáticos, bem como pela superação dos desafios na/da formação de professores de Matemática.

Constatamos que as professoras participantes da pesquisa, munidas de suas experiências práticas, de seus repertórios de desenvolvimento profissional, de seus saberes construídos no decorrer de suas trajetórias formativas, enfim, de suas formas de *ser* e *estar* na profissão docente, dialogam com a perspectiva de garantia da aprendizagem da matemática escolar e, conseqüentemente, se aproximam das orientações curriculares da BNCC (2018).

Como a dimensão afetiva e emocional está na base do desenvolvimento da sensibilidade moral, tal dimensão confere sentido humano ao trabalho do professor, na medida em que os professores não podem esperar desenvolver uma prática autônoma e comprometida com determinados valores, sem prestar atenção aos seus sentimentos. Nesse contexto, desenvolver uma proposta de formação continuada em serviço, que dialogue com as necessidades concretas dos professores e da escola, torna-se um

desafio permanente de busca de sentido(s), em prol do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao se referir aos saberes docentes, é necessário englobar os argumentos, os discursos, os juízos e as concepções e crenças que obedecem às exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujos agentes são capazes de fornecer os motivos que as justificam. Nesta perspectiva de compreensão de saber, o professor não é entendido como um especialista e muito menos como um intermediário do saber científico. Ele também não transforma tudo (sua prática) em saberes, pois nem toda prática social desenvolvida é obrigatoriamente um saber. Tal afirmação adquire importância quando se admite que nem sempre estamos prontos, na condição de professores, para fornecer argumentos que justifiquem nossas ações práticas, mesmo tendo consciência da sua importância e dos seus fundamentos. Os saberes, norteados numa vertente crítica, servem como orientadores das ações pedagógicas, guia de orientação e alcance das intencionalidades educativas do professor na sala de aula (Silva, 2021 *apud* Utsumi, 2021, p. 17-18).

No contexto atual de pós-pandemia de Covid-19, cabe aos professores de Matemática do Ensino Fundamental (anos iniciais) o desafio de articular os fundamentos teóricos e práticos, de modo a mobilizá-los em sua reflexão permanente e crítica na elaboração dos planejamentos de ensino, na proposição de atividades complementares ao material didático adotado nas instituições, no desenvolvimento de projetos didáticos, na aplicação de instrumentos de avaliação escolar, na condução de suas ações pedagógicas nas aulas, enfim, na construção de conhecimentos matemáticos impregnados de sentidos para quem aprende, bem como para quem ensina.

[...] o que denominamos de 'currículo de transição': esforço coletivo para elaborar novos programas curriculares e fugir do chamado 'currículo mínimo'; apontar novas metodologias de trabalho que considerem o cenário pós-pandêmico e apostar na riqueza local específica

de cada instituição de ensino desse país, comprometida em promover uma educação emancipatória, de preferência garantindo os 'direitos de aprendizagem' [...] (Silva, 2020, p. 76).

Verificou-se que, munidas de seus saberes docentes construídos no decorrer de suas trajetórias formativas, as professoras dialogam com a perspectiva de aprendizagem significativa no que se refere à educação matemática e, conseqüentemente, se aproximam das orientações curriculares da BNCC (2018).

Levando-se em consideração os conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares presentes nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa, bem como valorizando esses repertórios de saberes docentes construídos e acumulados antes da homologação e implantação da BNCC (2018), torna-se urgente lançar um olhar crítico, reflexivo e contextualizado sobre as práticas de formação continuada de professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que as habilidades pretendidas na BNCC, para cada objeto de conhecimento, não remetem à compreensão direta dos professores (Passos; Nacarato, 2018), os quais não tiveram a oportunidade de vivenciar um processo formativo abrangente, que lhes permitisse a compreensão das prescrições da/na BNCC.

[...] não se pode negar que estes saberes e conhecimentos orientam e dão forma à formação e ao desenvolvimento da prática pedagógica reflexiva crítica dos professores, porque eles fazem parte de sua história de vida, de sua profissão, formação, crenças e concepções. Por esse motivo, é fundamental compreender qual a importância de tais saberes e conhecimentos no desenvolvimento da prática reflexiva do professor de Matemática, principalmente no que se refere à sala de aula: no planejamento, nos momentos de formação continuada, na escolha do conteúdo e da abordagem didática, no pensar a avaliação da aprendizagem e, principalmente, nos momentos de reflexão sobre todos os elementos apontados (Silva, 2021 *apud* Utsumi, 2021, p. 20).

Uma prática pedagógica crítica pressupõe a garantia de experiências matemáticas que deem condições de formar um aluno protagonista, crítico e autor na construção dos conhecimentos matemáticos, bem como pela superação dos desafios na/da formação de professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, torna-se fundamental o conhecimento e o (re)conhecimento das orientações curriculares da BNCC (2018), de modo que os professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tenham maior clareza das possibilidades de articulação entre tais orientações e a construção coletiva das propostas curriculares, nos seus respectivos espaços e processos pedagógicos de formação continuada em serviço.

Corroboramos com a crença de que as professoras participantes da pesquisa desenvolvem suas práticas de ensino pautadas nos conhecimentos e saberes pedagógicos, os quais são mobilizados e articulados a partir das necessidades reais de seus alunos, das propostas curriculares assumidas nos seus contextos de atuação profissional, assim como suas práticas pedagógicas em aulas de Matemática se pautam na ética docente e em metodologias de ensino ativas.

Como os resultados da pesquisa evidenciaram, a viabilização das aprendizagens dos conteúdos matemáticos depende do repertório de saberes docentes que as professoras mobilizam, bem como da clareza que as professoras têm do que deve ou não ser ensinado em suas aulas de Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na esteira das reflexões acerca dos saberes docentes de professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos afirmar que a viabilidade da implantação da BNCC (2018) nas práticas educativas depende do repertório de conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares, os quais possibilitem que os professores compreendam as entrelinhas que estão por trás das recomendações, prescrições e concepções curriculares da/na BNCC (Passos; Nacarato, 2018).

Em tempos pós-pandêmicos de escolarização, não há dúvidas de que os professores sabem que seu trabalho está mudando constantemente, no mesmo ritmo de mudança do contexto no qual desempenham suas funções profissionais. Nesse contexto do paradigma da incerteza, na medida em que as escolas vão se reestruturando, a qualidade da aprendizagem dos alunos deverá acompanhar, de forma contínua, o desenvolvimento da qualidade da profissão dos professores, que se pauta, quer pelos objetivos pedagógicos, quer pelas pressões atuais com as quais têm que lidar agora.

[...] o legado na pós pandemia, passa pelas ferramentas digitais as quais permitem a utilização das tecnologias com o objetivo de promover a comunicação e o acesso à informação, por meio de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones, que haverá por muito tempo a participação do professor como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem por meio das novas tecnologias da informação e da comunicação [...] (Nascimento, 2021, p. 17).

Professores e professoras se confrontam agora com questões antigas, porém, passíveis de adaptações e/ou inovações nos tempos atuais: o tempo para o planejamento das aulas, bem como para elaborar as avaliações da aprendizagem escolar, a empatia para escuta sensível dos alunos, o investimento na formação continuada, a reflexão sobre as práticas educativas, o tempo reservado à interação com colegas de profissão e, igualmente, o tempo dedicado a si próprio.

O compromisso com um contexto escolar diferenciado e vivenciado no pós-pandêmico deverá contar com a participação de todos os agentes da comunidade educativa. No que diz respeito ao corpo docente, esse compromisso pode vir com os planejamentos e a consolidação de práticas inovadoras, ao mesmo tempo em que isso se torne uma prática cotidiana e não somente uma vez a cada mês. À gestão cabe o compromisso de dar o suporte, fornecendo recursos e apoio aos docentes para que, no momento das desenvolturas das aulas, eles não se sintam sozinhos ou sem auxílio (Pereira; Nocrato, 2022, p. 225).

Promover experiências matemáticas e o aprendizado dos conteúdos matemáticos escolares, continua sendo um grande e constante desafio do professor que se propõe a atingir a função da Matemática na vida escolar e extraescolar de seus alunos. Nos tempos pós-pandêmicos, em meio às grandes defasagens e dificuldades na aprendizagem de Matemática na educação básica, faz-se necessária a contextualização do ensino dos objetos de conhecimento matemático à luz dos problemas e demandas surgidos com o advento da pandemia de Covid-19.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CANAVARRO, A. P.; PONTE, J. P. O papel do professor no currículo de Matemática. *In*: GTI (ed.), **O professor e o desenvolvimento curricular**. Lisboa: APM, 2005. p. 1-27.

COSTA, C. L. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 11, Fluxo Contínuo, jan./dez., 2020. ISSN: 2179-6386.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DOWBOR, L. Além do coronavírus. *In*: TOSTES, A.; MELO FILHO, H. **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020. [Recurso digital – Projeto Editorial Praxis], p. 113-120. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/ebook-quarentena-1ed-2020.pdf> <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/ebook-quarentena-1ed-2020.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1986 (Universidade Estadual de Campinas).

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, [S. l.], v. 34, n. 100, 2020.

LIMA, A. L. D'I. **Retratos da Educação no contexto da pandemia do Coronavírus**: um olhar sobre múltiplas desigualdades. Brasil, out. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-_outubro20.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 237-254, jul./out. 2020 [Recurso digital]. ISSN: 1981-1896.

MORI, K. R. G.; FRANCO, M. G. Tecnologias, Currículo, Solidariedade: o futuro da Educação pós-pandemia. **Revista Educação**, [S. l.], v. 16, n. 3, 2021.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NASCIMENTO, O. M. A Educação na pós-pandemia: desafios e legados. **Revista Faculdade FAMEN - REFFEN**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2021.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, E. B. A.; ARRUDA, E. W. B. Conquistas e desafios da educação pós-pandemia. **Revista da FAESF**, [S. l.], v. 6, n. 3. p.1-2. jul./set., 2022. ISSN 2594-7125.

OLIVEIRA, G. M. **A matemática na formação inicial de professores dos anos iniciais**: uma análise de teses e dissertações defendidas entre 2005 e 2010 no Brasil. 240 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Rio de Janeiro, 2012.

ORTEGA, E. M. V. **A construção dos saberes dos estudantes de Pedagogia em relação à matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial**. 164 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PACHECO, J. A. **Currículo**: mudanças transformadoras em tempos de (pós) pandemia. FERNANDES, D. (dir.). Estado da Educação 2021. 1 ed. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2023.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119-135, dez. 2018.

PEREIRA, A. R. G.; NOCRATO, I. C. O. L. Educação pós-pandemia: algumas reflexões sobre a escola e seus agentes. *In*: SANTOS, D. A.; COSTA, H. C. O. (org.). **Educação e aprendizagem**: abordagens baseadas em evidências. Itapiranga: Schreibern, 2022.

PERTILE, K.; JUSTO, J. C. R. O desafio dos professores dos Anos Iniciais para o ensino da Matemática conforme a BNCC. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG. v. 27, n. 2, p. 612-636, maio/ago. 2020. ISSN: 1983-1730.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO, A. E. Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. **Revista A Cor das Letras** - Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS, Feira de Santana, v. 23, n. 3, p. 317-325, setembro-dezembro de 2022.

SANTOS, M. J. C.; MATOS, F. C. C. A insubordinação criativa na formação contínua do pedagogo para o ensino da matemática: os subalternos falam? **REnCiMa**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 11-30, 2017.

SANTOS NETO, E. Filosofia e Prática Docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola. *In*: II ENCONTRO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO E II FÓRUM SUDESTE DE ENSINO DE FILOSOFIA. **Anais** [...]. Políticas do ensino de Filosofia, Rio de Janeiro, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, C. S. G.; Valderramas, E. L. B.; Basilio, P. C. S.; Ferrari, P. Educação: reinvenções e absurdos em tempos da Covid-19. **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 69-86, jan./jul., 2020. Disponível em: <http://seer.unirio.br/raizeserumos/article/view/10294>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, F. T. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista EDUCAmazônia** - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, Ano 13, v. XXV, n. 1, jan./jun., 2020, p. 70-77. LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - ISSN 1983-3423.

SOARES, M. O.; PORTO, A. P. T. Educação como reinvenção da vida pós-pandemia. **Revista Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, [S. l.], v. 27, Fluxo Contínuo, 2022.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. [Recurso digital]. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

SOUZA, H. L. **Os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino de Matemática sob a perspectiva docente**: avanço ou retrocesso? 66 f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021.

UTSUMI, L. M. S. **Afinal, BNCC é currículo?** um estudo sobre a relação entre os saberes de professoras de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental & as orientações curriculares da BNCC. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2021. 203p.

ZOLET, E. J. G.; CARDOSO, S. A.; KOHL, R. C. Currículo e Fundamentos. In: BARP, E. A. (org.). **Capacitação docente**: conhecendo a BNCC. [recurso eletrônico]. Santa Catarina: Editora da UnC, 2020, p. 6-18.

SOBRE OS AUTORES

Adriana de Jesus Arroio Agostini

Mestre em educação pela USCS, com pesquisa sobre Educação Inclusiva e o Design Universal para Aprendizagem. Professora de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Professora de Apoio Pedagógico na Rede Municipal de Santo André. Membro do grupo de pesquisa Acessi.

E-mail: adriarroio1@gmail.com

Adriana de Melo Ramos

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2013). Professora do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, Brasil. Gestora administrativa da Convivere Mais.

E-mail: adriana@conviveremais.com.br

Adriana Regina Braga

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2010). Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

E-mail: adribraga.braga@gmail.com

Adriano Moro

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2018) com Doutorado Sanduíche pela Harvard University: *Graduate School of Education*. Pesquisador do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC). Atualmente é professor do Instituto Vera Cruz na pós-graduação em "As relações interpessoais na escola: das competências socioemocionais à personalidade ética". Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM), do Grupo de Estudos Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública (GEDDEP) do Instituto de Estudos Avançados (IdEA) da Unicamp, no Brasil e pesquisador associado do *International Observatory for School Climate and Violence Prevention* na Universidade de Sevilla, Espanha. Membro do *International Observatory for School Climate and Violence Prevention*, Espanha. Pesquisador no Grupo de Pesquisa Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral.

E-mail: amoro@fcc.org.br

Camila Elizabete da Silva

Mestre em educação pela USCS, com pesquisa sobre educação inclusiva. Professora Assessora de Educação Inclusiva pela Rede Municipal de Santo André. Membro do grupo de pesquisa ACESSI.

E-mail: camilaelizabete@gmail.com

Cristofer André Caous

Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (2004), Especialização em Política, Ciência e Tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas (2008) e Pós-doutorado pelo Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa – Hospital Israelita Albert Einstein. É pesquisador-colaborador da Universidade Federal de São Paulo e de grupo de pesquisa transdisciplinar. Coordena os cursos de Biomedicina pela Faculdade Marquês de Olinda e Faculdade Paulista de Ciências da Saúde (SPDM). Pesquisador no Grupo de Pesquisa Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral.

E-mail: cacaous@gmail.com

Denise D´Auria-Tardeli

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano e Pós-doutorado em educação, ambos na USP. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UMEESP e Professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UMEESP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral. Pesquisadora na área da Psicologia moral, Educação e Desenvolvimento Humano.

E-mail: denisetardeli@gmail.com

Elizabete Cristina Costa-Renders

Pós-Doutora e Doutora em Educação pela UNICAMP, com pesquisas desenvolvidas sobre a educação inclusiva. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS, líder do grupo de pesquisa ACESSI e membro do INCLUDE – rede internacional de colaboração em pesquisa sobre o design universal para aprendizagem.

E-mail: elizabete.renders@online.uscs.edu.br

Flávia Daniela Bosi Leal

Consultora em Aprendizagem e Desenvolvimento especializada na criação e adaptação de métodos e práticas de ensino para a implementação da Aprendizagem Significativa no ambiente acadêmico e corporativo. Fundadora da Academia do Aprender, Professora, Mestre em Educação pela Universidade Metodista, com Formação Especializada Internacional em Psicologia Positiva para Lideranças pela Universidade de Lisboa. Graduada em Ciências Econômicas na Universidade Federal do Espírito Santo e Técnico em Logística pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Acredito que a chave para o crescimento pessoal e profissional está na habilidade de aprender de forma significativa para sermos capazes de agir e transformar realidades, seja no ambiente familiar, escolar ou corporativo.

E-mail: flaviabosileal@gmail.com

Flávia Vivaldi

Doutorado em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação Unicamp, Brasil (2020). *Magíster* em Programas de *Intervención Psicológica* em Contextos Educativos pela *Facultad de Psicología da Universidad Complutense de Madrid*. Pesquisadora do Grupo de Estudos Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública (GEDDEP) do Instituto de Estudos Avançados (IdEA) da Unicamp. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) da Unicamp/Unes. Pesquisadora integrante do GT Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Professora do curso de Pós-graduação "As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética" do Instituto Vera Cruz.

E-mail: fale@flaviavivaldi.com ou flamacavi@gmail.com

Hélio Roberto Braunstein

Professor e Psicólogo. cursou Pós-Doutorado e Doutorado no Instituto de Psicologia da USP, cursou Mestrado na Faculdade de Educação da USP. Atua nas áreas da Psicologia Escolar Educacional, Psicologia jurídica e social comunitária.

E-mail: helio.r.braun@gmail.com

Joice Maria de Oliveira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Professora da educação básica nas disciplinas de português e inglês. Formação em Letras-Português/Inglês.

E-mail: joicemariadeoliveira@gmail.com

Kethi Cristina do Rosário Squecola Alexandre

Doutoranda em Educação, graduada em Administração e Pedagogia. Coordenadora de Curso de educação superior e Pós-Graduação na UNIP. Coordenadora de cursos na ETEC Philadelpho Gouvêa Netto. Orientanda membro do Grupo de Pesquisa Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral.

E-mail: kethicris@hotmail.com

Luciana Miyuki Sado Utsumi

Doutora e Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); Pós-Doutorado pelo PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atuação profissional como formadora de professores em cursos de graduação em Pedagogia. Na área da Educação desde 1997.

E-mail: luciana.sado@gmail.com

Lucian da Silva Barros

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (EAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Psicólogo. Membro técnico do Grupo de Pesquisa Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral.

E-mail: lucian.barros@hotmail.com

Maria Teresa Ceron Trevisol

Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Doutora em Psicologia (USP). Mestre em Educação (PUC-RS). Docente da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) na Unoesc. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral.

E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Mariana Tavares Almeida Oliveira

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2015). Integrante do Gepem I da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil. Membro da Convivere Mais.

E-mail: matavares.psico@gmail.com

Mônica Tessaro

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Atualmente é professora colaboradora do PPGEd da Unoesc. Membro técnico do Grupo de Pesquisa Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral.

E-mail: monica.tessaro@unoesc.edu.br

Pedro Garbelim Redó

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo, Brasil (2023).

E-mail: predo@unifesp.br

Renata Adduci Souza Bertolini

Especialista em Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética, pelo Instituto Vera Cruz. Graduada em Jornalismo e Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Infância (NPEEI) no Instituto Vera Cruz. Consultora da Convivere Mais Assessoria. Professora de Convivência Ética do Ensino Fundamental 1 e 2 e Tutora de Equipe de Ajuda.

E-mail: renata.adduci@gmail.com

Simone Bálamo

Coordenadora de atividades pedagógicas da Faculdade no Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI), Faculdade de Tecnologia SENAI Mário Amato. Doutoranda em Educação pela UMESP. Orientanda membro do Grupo de Pesquisa Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral. Ministra cursos de Planejamento de Ensino e Avaliação do Rendimento Escolar para agentes do processo educacional em escolas do SENAI.

E-mail: sbalsamo@uol.com.br

Soraia Berini Campos

Especialização em "As relações interpessoais na escola" pela Universidade de Franca, Brasil. Mestre da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Gestora da Conviver Mais.

E-mail: projetos@convivermais.com.br

Thais Cristina Leite Bozza

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2021). Pesquisadora Integrante do Gepem I da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Gestora do Conviver Mais.

E-mail: thaisbozza@convivermais.com.br

Valguenia Ferné de Souza Torres

Mestre em educação pela USCS, com pesquisa sobre Educação Inclusiva no âmbito da alfabetização e multiletramento e o Desenho Universal para Aprendizagem. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Professora de Apoio Pedagógico na Rede Municipal de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa Acessi.

E-mail: torresvalguenia@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 11, 13, 115, 307, 312, 316, 323

ações preventivas 68, 214, 287, 291, 342

adolescentes 17, 19, 47, 48, 49, 50, 51, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 95, 96, 98, 100, 103, 107, 127, 218, 219, 235, 271, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 290, 291, 292

alunos 11, 12, 13, 15, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 97, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 124, 130, 132, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 151, 153, 154, 155, 157, 159, 161, 163, 172, 175, 181, 185, 186, 188, 193, 199, 202, 203, 206, 207, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 260, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 280, 283, 284, 285, 286, 288, 290, 291, 292, 304, 307, 312, 315, 316, 317, 321, 326, 364, 367, 370, 371, 372, 374, 376, 383, 384, 390, 391, 392

aprendizagem 9, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 47, 49, 62, 63, 64, 69, 72, 111, 112, 113, 115, 129, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 147, 155, 156, 157, 161, 162, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 225, 226, 228, 240, 247, 248, 249, 252, 255, 257, 258, 260, 262, 263, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 368, 369, 370, 373, 374, 375, 376, 378, 379, 382, 386, 387, 388, 389, 391, 392, 394, 397

aprendizagens 36, 37, 63, 99, 108, 113, 116, 118, 137, 140, 184, 192, 202, 367, 380, 383, 386, 390

assistência social 69

aulas presenciais 15, 26, 27, 53, 63, 67, 69, 100, 107, 109, 130, 248, 283, 305

aulas remotas 30, 31, 63, 69, 213, 263

autoconfiança 154, 157, 250

autonomia 19, 27, 91, 97, 222, 224, 227, 235, 242, 250, 274, 277, 330, 349, 377, 384, 385

autorregulação 48, 225, 230, 232, 274

B

bullying 30, 41, 114, 126, 142, 152, 263, 274, 280

C

capitalismo 91, 94, 102, 343, 355, 359

cidadania 86, 109, 147, 157, 229, 235, 236, 237, 239, 245, 256, 313, 334, 352, 354, 356, 358, 372

ciências sociais 78, 79, 82, 101, 351

comunicação 18, 25, 29, 63, 69, 77, 85, 89, 116, 122, 123, 144, 152, 161, 162, 167, 218, 252, 253, 263, 270, 272, 290, 331, 332, 369, 391

conhecimento 13, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 113, 119, 122, 132, 137, 138, 146, 155, 157, 162, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 196, 197, 199, 206, 209, 210, 215, 222, 227, 243, 249, 250, 251, 255, 277, 280, 284, 290, 301, 307, 312, 320, 321, 330, 348, 350, 352, 353, 355, 362, 367, 369, 370, 372, 373, 375, 376, 379, 382, 385, 389, 390, 392

conscientização 10, 222, 235, 236, 291, 328, 331, 354

consumo 77, 82, 87, 89, 90, 91, 94, 329, 331, 333, 335, 349, 372

Covid-19 8, 10, 17, 23, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 69, 72, 74, 75, 94, 96, 99, 102, 103, 106, 129, 167, 168, 169, 212, 213, 248, 254, 260, 264, 265, 279, 281, 282, 283, 284, 293, 297, 298, 299, 301, 302, 304, 306, 320, 323, 341, 342, 343, 359, 361, 362, 363, 365, 366, 369, 380, 383, 388, 392, 393, 394

crianças 17, 19, 23, 47, 48, 49, 51, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 74, 100,
107, 127, 149, 200, 203, 218, 235, 236, 241, 249,
263, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287,
290, 291, 292, 293, 368

crise sanitária 15, 17, 18, 19, 36, 39, 80, 95, 368

culturas 18, 23, 88, 89, 144, 242, 323, 347, 379

D

Democracia 163, 276, 396, 398

desafios 12, 39, 40, 42, 51, 52, 54, 57, 62, 67, 68, 74, 96, 106,
107, 109, 120, 137, 139, 144, 145, 151, 152, 154, 155,
157, 161, 162, 164, 224, 235, 248, 263, 274, 298,
302, 306, 320, 331, 358, 360, 362, 368, 369, 376,
383, 386, 387, 390, 393

desenvolvimento 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 31, 33, 34, 38, 47, 49,
52, 63, 65, 67, 68, 70, 77, 89, 92, 95, 96, 109, 118,
123, 132, 137, 140, 147, 161, 169, 170, 171, 176, 185,
189, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 200, 201, 202,
204, 205, 206, 207, 210, 218, 222, 225, 226, 231,
235, 244, 249, 250, 253, 255, 256, 257, 264, 270,
272, 274, 279, 280, 282, 297, 298, 303, 306, 310,
313, 316, 322, 323, 326, 329, 339, 345, 346, 347,
352, 364, 368, 370, 372, 373, 376, 378, 381, 383,
385, 387, 388, 389, 391, 392

desenvolvimento tecnológico 387

desigualdades 12, 13, 37, 38, 39, 63, 64, 85, 86, 90, 95,
106, 149, 150, 314, 333, 334, 336, 339, 354,
365, 369, 386, 393

desigualdade social 329, 330, 337

desigualdades sociais 13, 37, 63, 149, 150, 333,
334, 339, 354, 369

direitos humanos 147, 238, 239, 245, 330, 347

direitos sociais 355

disciplina 21, 132, 277

distanciamento social 54, 64, 97, 167, 248, 264, 284

docentes 10, 11, 13, 14, 17, 24, 27, 30, 34, 36, 37, 38, 50, 67, 71,
72, 74, 112, 119, 139, 143, 146, 248, 258, 294, 318,
319, 322, 361, 362, 364, 370, 380, 382, 384, 388,
389, 390, 391, 395

E

ecologia 354

educação 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
26, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 46,
47, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 84, 85, 86,
90, 100, 101, 105, 109, 110, 117, 124, 125, 129, 130,
131, 136, 139, 140, 145, 154, 155, 158, 163, 167, 168,
169, 170, 171, 172, 173, 187, 189, 194, 201, 207, 210,
220, 222, 224, 226, 229, 231, 233, 234, 236, 237,
238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 247, 248, 254,
255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 264, 265, 266,
268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 281,
283, 290, 291, 292, 296, 297, 298, 300, 301, 302,
303, 304, 305, 306, 307, 308, 312, 314, 318, 319,
322, 323, 324, 325, 326, 327, 330, 338, 341, 346,
347, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 357,
358, 359, 360, 364, 366, 367, 371, 372, 373,
374, 381, 383, 386, 387, 389, 392, 393, 394, 395,
396, 397, 398, 400

educação formal 33, 169, 172, 187, 194, 207, 222

educação inclusiva 9, 272, 296, 297, 298, 300, 302, 307, 312,
314, 318, 319, 322, 325, 326, 397

ensino 9, 10, 11, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 47, 62, 64, 69, 75, 87,
95, 101, 112, 113, 114, 115, 117, 129, 130, 136, 137,
139, 143, 146, 149, 154, 155, 156, 160, 161, 163, 164,
167, 168, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 179, 181, 182,
187, 194, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210,
220, 222, 228, 247, 248, 250, 252, 254, 255, 256,
257, 258, 259, 260, 262, 266, 270, 271, 272, 273,
297, 298, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310,
311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321,
323, 325, 326, 327, 361, 363, 364, 365, 366, 367,
368, 369, 370, 371, 373, 375, 376, 377, 378, 379,
380, 382, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390,
391, 392, 393, 394, 395, 397

ensino remoto 26, 28, 34, 41, 69, 298, 302, 305, 306, 323, 325,
327, 366, 367, 368, 392

escola 8, 9, 14, 20, 23, 33, 34, 47, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 62,
63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 89, 92, 93,
95, 99, 100, 101, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113,

114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124,
127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153,
154, 155, 157, 159, 160, 163, 164, 167, 169, 171, 194,
203, 204, 207, 209, 212, 215, 218, 219, 220, 222,
223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 233, 234, 237,
240, 243, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 256,
260, 263, 265, 266, 267, 271, 272, 274, 275, 276,
277, 278, 280, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289,
291, 299, 302, 303, 306, 307, 308, 309, 310, 311,
312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 322, 323, 325,
326, 365, 367, 369, 373, 374, 375, 377, 379, 381,
384, 385, 386, 387, 394, 396, 400

estratégias pedagógicas 69, 155

estudantes 8, 15, 18, 46, 47, 49, 52, 67, 68, 69, 71, 75, 106,
107, 108, 111, 119, 121, 122, 123, 129, 130, 131, 132,
133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 167, 177, 188,
189, 201, 202, 203, 207, 212, 218, 224, 228, 229,
233, 238, 248, 255, 260, 262, 266, 267, 268, 271,
272, 275, 281, 285, 303, 304, 305, 306, 307, 311,
312, 314, 315, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 352,
371, 383, 386, 393

estudos 11, 15, 18, 30, 34, 43, 50, 63, 68, 78, 92, 97, 98, 111,
112, 114, 115, 119, 129, 131, 133, 140, 142, 145, 147,
153, 154, 155, 157, 161, 170, 171, 193, 197, 199, 251,
258, 286, 297, 298, 299, 300, 301, 308, 315,
316, 324, 342, 343, 358, 362, 363, 364, 396,
397, 398, 399, 400

ética 9, 14, 66, 92, 111, 118, 124, 141, 142, 145, 159, 164, 225, 226,
227, 230, 234, 237, 238, 239, 240, 256, 257, 274,
278, 279, 359, 383, 390, 396

evasão escolar 31, 64, 152

F

família 9, 14, 33, 34, 49, 58, 59, 68, 96, 97, 114, 136, 137, 146,
151, 152, 157, 162, 170, 230, 231, 263, 267, 272,
278, 280, 282, 283, 285, 288, 289, 291, 305, 306

G

gestão educacional 17, 19, 20, 23, 33, 34, 235

gestores 11, 37, 68, 113, 114, 119, 124, 157, 219, 220, 224, 235,
260, 274, 284, 384

globalização 18, 77, 82

I

igualdade 150, 226, 238, 239, 271, 273, 314, 347

inclusão 13, 20, 117, 120, 221, 266, 270, 271, 297, 298, 307, 309,
310, 311, 313, 314, 319, 322

indisciplina 274, 277

isolamento social 47, 48, 52, 56, 58, 61, 62, 63, 69, 106, 107,
207, 213, 301, 306, 366

L

linguagens 33, 320, 323

P

pandemia 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28,
30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45,
47, 48, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 66, 67,
68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 103, 106, 107, 109, 127, 129, 130, 131, 134, 160,
167, 169, 188, 205, 212, 213, 248, 254, 260, 263,
264, 265, 271, 274, 279, 281, 282, 283, 284, 285,
292, 293, 294, 297, 298, 299, 301, 302, 304, 305,
306, 320, 323, 325, 330, 341, 342, 343, 362, 363,
365, 366, 367, 383, 388, 391, 392, 393, 394, 395

pesquisa 11, 34, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 69, 70, 73, 108, 109, 125, 129, 130, 133,
134, 135, 141, 143, 145, 147, 148, 151, 154, 156, 158,
190, 202, 203, 204, 222, 242, 246, 250, 252, 260,
262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 273, 280,
282, 283, 284, 294, 297, 298, 300, 301, 319, 322,
323, 326, 336, 353, 360, 362, 363, 368, 371, 381,
382, 385, 387, 389, 390, 396, 397, 400

pesquisa narrativa 298

pesquisas 9, 34, 37, 47, 48, 49, 52, 106, 107, 111, 171, 194, 202,
204, 252, 255, 272, 282, 296, 297, 298, 299, 300,
301, 302, 306, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 322,
323, 324, 342, 397

PESQUISAS 275

plataformas digitais 12, 29, 30, 31, 33, 39, 54, 59, 302

políticas de educação 11, 314

políticas públicas 15, 40, 41, 48, 51, 70, 83, 84, 85, 88, 103, 214,
231, 235, 246, 293, 304, 305, 307, 314, 319, 322,
330, 338, 339, 341, 348

práticas educacionais 299

práticas educativas 205, 379, 390, 391

práticas escolares 23, 38, 297, 369

práticas pedagógicas 132, 159, 310, 316, 320, 354, 355, 363, 367, 369, 371, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 382, 384, 386, 389, 390

Práticas pedagógicas inclusivas 300

práticas sociais 77, 94, 218, 226, 234

preconceito 312

professor 8, 13, 20, 23, 24, 27, 29, 30, 32, 68, 128, 131, 132, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 151, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 187, 188, 189, 193, 203, 204, 205, 206, 207, 251, 252, 256, 275, 276, 283, 299, 301, 317, 318, 332, 337, 349, 362, 363, 364, 373, 374, 375, 376, 381, 382, 383, 385, 386, 387, 388, 389, 391, 392, 394, 396

professores 11, 17, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 47, 48, 49, 51, 62, 63, 65, 68, 70, 72, 73, 82, 95, 108, 111, 113, 114, 115, 124, 133, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 167, 168, 169, 172, 188, 202, 204, 206, 210, 227, 228, 233, 249, 252, 255, 256, 260, 262, 263, 266, 267, 270, 271, 273, 274, 276, 280, 283, 284, 292, 297, 298, 300, 301, 316, 317, 318, 320, 321, 323, 324, 326, 327, 353, 362, 363, 364, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 387, 388, 389, 390, 391, 393, 394, 398

profissionais da educação 62, 65, 66, 67, 68, 110, 194, 264, 265, 268, 269, 271, 273, 301, 323

R

relações humanas 109, 112, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 146

S

saberes docentes 10, 14, 361, 362, 380, 388, 389, 390

Saúde mental 66, 71, 72, 280, 285, 293, 294

sociedade 17, 25, 32, 36, 38, 41, 42, 48, 49, 50, 77, 79, 80, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 102, 107, 117, 121, 124, 140, 144, 145, 147, 159, 167, 189, 221, 223, 227, 230, 241, 249, 255, 257, 258, 265, 273, 305, 307, 308, 313, 329, 334, 335, 336, 339, 341, 344, 345, 353, 354, 355, 357, 359, 364, 366, 367, 369, 371, 379, 383, 384

socioemocional 19, 37, 47, 72, 161

solidariedade 162, 238, 249, 250, 274, 277, 329, 345, 347, 366

suporte emocional 100, 140, 161

T

tecnologias 11, 15, 17, 18, 22, 25, 30, 34, 37, 38, 39, 42, 77, 86, 333, 367, 369, 370, 374, 391

transtornos mentais 49, 73, 292

V

vulnerabilidade social 62, 68, 215, 339

www.pimentacultural.com

EDUCAÇÃO, ESCOLA E PÓS-PANDEMIA

discussões sobre
Convivência
e Aprendizagem